

Masteroppgave

Hva kjennetegner tilrettelagte klasser/ grupper på den
videregående skole i dag?

Av

Pia Helene Roaas

Master i spesialpedagogikk
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Innlandet
Vår 2018

Forord

Det å skrive en masteroppgave er ingen enkel prosess. Dette er tidkrevende arbeid, ikke minst med tanke på innhenting av data. Til tross for dette, har prosessen bidratt til mange fine refleksjoner og faglig utvikling. Nå er jeg ferdige, og klar for feiring.

En stor takk til de 3 skolene som deltok i undersøkelsen, og som var behjelpelige til at dette var mulig å gjennomføre.

En ekstra takk til min gode venninne Hilde Gretteberg, avdelingsleder Mona Linneberg og spesialpedagogisk rådgiver Lene Kvivesen ved TO avdelingen på Skole 1 og deres lærere som har stilt opp i tykt og tynt for meg under hele masterstudiet.

Jeg vil ikke minst få takke min fantastiske veileder Hans Jørgen Wallin Weihe som har gitt meg god faglig veiledning og gode råd. Underveis i prosessen har han motivert, styrket meg når jeg selv har gitt opp, og gitt meg troen på at dette skulle være mulig.

Jeg vil også få takke min mann Alf og mine to barn Helene og Alexander for at de er der for meg og støttet meg under hele masterstudiet mitt.

Ski, 1. mai

Pia Helene Roaas

Sammendrag

Bakgrunn til valget i denne studien er relatert til min jobb som sos- og spesialpedagogisk rådgiver i den videregående skole. Gjennom mitt virke i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet ser jeg at disse tilbudene skiller seg ut, også fra skole til skole. Disse avdelingene er stadig i søkelyset, og trues med å legges ned. Med materialet fra denne studien håper jeg at saken belyses fra et annet ståsted enn tidligere, og kan ha en påvirkning på de videre politiske føringer som gis. I de siste årene har en intens debatt foregått rundt formen på spesialundervisningen. I dagens skole sier lovverket at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har rett til spesialundervisning etter § 5 i opplæringsloven. Det er mange som har stilt kritiske spørsmål ved verdien av slik undervisning, allikevel har Stortinget valgt å beholde denne lovhjemmelen. Det presiseres uansett i flere dokumenter at det på lengre sikt skal være færre elever enn i dag som mottar spesialundervisning, og et mer kritisk blikk på praktiseringen av retten (Dalen 2013). Mye av kritikken som er rettet mot spesialundervisningen er i hovedsak rettet mot elevenes behov, og før slik hjelp iverksettes skal grundig diagnostisering av det individuelle behovet være foretatt.

Denne studien ser på kjennetegn ved tilrettelagt avdeling og spør kritisk hvorfor dette tilbudet skal opprettholdes i fremtiden. Forskningen studerer tre ulike videregående skoler som tilbyr individuell opplæring med tilrettelagt avdeling. Både gruppeintervju og spørreundersøkelse med åpne svar (triangulær studie) er brukt for å samle inn rådata for å tolke og finne svar på problemstillingen. Innsamlet data fra gruppeintervjuet ble tatt opp med lydopptaker og senere transkribert for å sørge for minst mulig tap av data. Spørreundersøkelsen ble samlet inn og svarene ble kategorisert for å kunne lage enkel statistikk ved bruk av Excel. Tabellene gjør det lettere å analysere data samtidig som det gir en god forståelse til leseren.

Materialet fra undersøkelsen viser at elevene ved tilrettelagt avdeling sliter mer psykisk enn før. Dette er nå den største andelen av elever som får individuell oppfølging i disse avdelingene. Tidligere var de fleste elevene der på grunn av utagerende oppførsel. I tillegg har elevene mindre teoretisk og praktisk grunnlag og trenger mer veiledning enn før. Resultatene viser også at lærerne ved tilrettelagt avdeling har mer spesialisert utdanning enn tidligere (Fylling og Handegår, 2009). De har også bred erfaring fra yrkeslivet som er sentralt med tanke på å få elevene forberedt på yrkeslivet.

Undersøkelsen viser at det er vesentlig å opprettholde et tilbud med tilrettelagt avdeling ved videregående skoler i Norge. Dette er på grunn av at disse elevene ikke hadde klart å gjennomføre videregående på ordinært løp. Samtlige informanter i studien svarer at disse elevene ikke ville gjennomført videregående om ikke dette tilbudet er tilgjengelig. Disse elevene ville dermed falle ut og bli en kostnadsbyrde for samfunnet. Politikere og leder ved skoler i Norge bør dermed få mer informasjon om viktigheten rundt å opprettholde dette tilbudet i videregående skoler i Norge.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1.1. Tema, bakgrunn og formål med oppgaven	7
2. Problemstilling	9
2.1. Avgrensning og oppgavens struktur	9
3. Teori	10
3.1. Spesialpedagogikkens historie	10
3.2. Politiske føringer	14
3.3. Kvalitet i opplæringen	15
3.4. Forskjeller i spesialundervisning	16
3.5. Lærernes rolle i tilpasset opplæring	17
3.6. Klassemiljø i tilrettelagte klasser/ grupper	17
3.7. Læremiljøets betydning	18
3.8. Generelt om tilpasset opplæring og spesialundervisning	20
3.9. Segregerende opplæring	20
3.10. Organisering og kompetanse ved hjelp av PPT	21
3.11. Kjennetegn på elever ved tilrettelagt avdeling	21
3.12. Kjennetegn ved pedagogisk kompetanse ved tilrettelagt avdeling	23
4. Metode	24
4.1. Begrunnelse for valg av metode	25
4.2. Triangulering	26
4.3. Fokusgruppeintervju	27
4.4. Innsamling av data	28
4.5. Gjennomføring av intervjuene	29
4.6. Analyse av data	30
4.7. Kvalitetskriterier	31
4.8. Etske retningslinjer	32
5. Utvalg	33
6. Presentasjon og tolkning av data	34
6.1. Sammendrag fokusgruppeintervju Skole 1	34

6.2.	Sammendrag av fokusgruppeintervju Skole 2	39
6.3.	Sammendrag av fokusgruppeintervju Skole 3	45
6.4.	Statistikk tabeller av spørreskjemaer med resultater:	49
7.	Drøfting.....	61
7.1.	Grunner for at dette skal være et utdanningstilbud i dagens videregående skole.....	61
7.2.	Kjennetegn av disse avdelingene?	63
7.3.	Pedagogisk kompetanse til lærerne som jobber i TO-avdelingene	67
7.4.	Hva kjennetegner/ inneholder tilrettelagte klasser/ avdelinger på den videregående skole dag?	70
8.	Konklusjoner.....	72
9.	Litteraturliste.....	75
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	81
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	84
	Vedlegg 3: Spørreskjema til lærere	85
	Vedlegg 4: intervjuguide	86
	Vedlegg 5: Transkribering	87

1. Innledning

1.1. Tema, bakgrunn og formål med oppgaven

Tema i denne masteroppgaven er tilrettelagte klasser/ grupper i den videregående skole som et spesialpedagogisk utdanningstilbud. Jeg ønsker å se nærmere på de tilrettelagte klassene/ gruppenes kjennetegn/ innhold, hvem er elevgruppen og kompetansen til lærerne som jobber med disse tilbudene.

Bakgrunn til valget er relatert til min jobb som sos- og spesialpedagogisk rådgiver i den videregående skole. Gjennom mitt virke i det spesialpedagogiske feltet ser jeg at disse tilbudene skiller seg ut, også fra skole til skole. Spørsmål som har dukket opp underveis er: hva skiller dette tilbudet fra det ordinære? hva er forskjellen på elevene her og de som mottar spesialundervisning ellers? Er dette i tråd med en skole for alle? integreres disse med de andre elevene på skolene og er utdanningstilbudet i tråd med de politiske føringer som legges? Tilbudene ligger som egne søkbare tilbud på Vigo, hvem orienterer og veileder elevene/ foresatte til å velge dette tilbudet? Kan de søke selv til disse tilbudene? Jobber de likt på de ulike skolene som har dette tilbudet? Samarbeider de ulike skolene? Gjennom slik organisering kan man stille spørsmål om skolen gjennom dens innhold og rammer får elevene til å bli integrerte mennesker (Reindal og Haustätter 2010).

Formålet med denne studien er å se på de tilrettelagte avdelinger/ klasser som en av ulike tilpasninger av spesialundervisning. I en evaluering gjort av Nordahl og Haustätter (2009) om spesialundervisningens situasjon under kunnskapsløftet ble det avdekket en rekke forhold som kunne problematisere posisjonen til spesialundervisningens i den norske skolen. De sier videre at den politiske målsetningen er å redusere spesialundervisningens omfang og økt kvalitet på det som blir gitt av tilbud. Statistiske data viser imidlertid at denne type undervisning har økt, og at kvaliteten på tilbudene som gis er svært varierende (Nordahl og Haustätter 2009). Her blir det jo naturlig å tenke på hva dette har for betydning på tilbudet i de tilrettelagte klasser/ grupper. Anses det å være et tilbud som har økt kvalitet eller ses det på som et tilbud som bør reduseres? Mye tyder på det siste.

I 1969 fikk Blomkomiteen i oppgave å utarbeide nye forslag til lovregler som kunne erstatte spesialskoleloven. Hvilken betydning har disse lovendringen hatt for det spesialpedagogiske tilbudet og opprettelsen av slike klasser/ grupper. Hvilken betydning har skolen for den

utviklingsbevegelsen disse elevene tar, og betydningen ved det å være i disse klassene/ gruppene. En utfordring for spesialpedagogikken generelt er hvordan forskjellighet skal forstås, og hvordan man kan bidra til at stigmatisering eller diskriminering ikke oppstår? (Reindal og Haustätter 2010). Hvordan kan skolen arbeide for at disse fenomener ikke oppstår, og hvordan skape dette handlingsrommet? Skoleeier og skolen har en stor utfordring her, hvordan håndtere kvalitetsarbeid når det internasjonale nivået i økende grad tar i bruk mål- resultat og ansvarsstyring? Økt tilgang til resultater skal gi en mer målrettet skoleutvikling (Roald 2013). Roald (2013) sier og at vi gjennom utvikling av ulike systematiske handlingsmønstre kan som skoleeier og skole bidra til ulike handlingsrom som kan styrke undervisning- og læringsarbeidet, og er tilrettelagte klasser/ grupper å se på som et slikt handlingsrom?

I de siste årene har en intens debatt foregått rundt formen på spesialundervisningen. I dagens skole sier lovverket at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har rett til spesialundervisning etter § 5 i opplæringsloven. Det er mange som har stilt kritiske spørsmål ved verdien av slik undervisning, allikevel har Stortinget valgt å beholde denne lovhjemmelen. Det presiseres uansett i flere dokumenter at det på lengre sikt skal være færre elever enn i dag som mottar spesialundervisning, og et mer kritisk blikk på praktiseringen av retten (Dalen 2013). Mye av kritikken som er rettet mot spesialundervisningen er i hovedsak rettet mot elevenes behov, og før slik hjelp iverksettes skal grundig diagnostisering av det individuelle behovet være foretatt. Tilpasset opplæring som begrep dukket etter hvert opp, og undervisningen skulle være mer differensiert og tilrettelagt for alle elever. Her ble forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset undervisning mer synliggjort. Jo mer tilpasset undervisning skolen kan tilby, desto mindre spesialundervisning. Her trenger vi fremdeles mer kunnskap om effekten av den spesialpedagogiske undervisningen som gis og til de som utfører den. Økt innsats på den tilpassede- og inkluderende undervisning gir nødvendigvis ikke redusert behov for spesialundervisning (Dalen 2013).

Som spesialpedagog ser jeg min interesse for disse spørsmålene er naturlig og de berører noen grunnsteiner som danner fundamentet for den spesialpedagogiske profesjon. Ligger det ikke allerede i det spesialpedagogiske navnet en definisjonsmakt for å definere det «spesielle» i det «alminnelige». Som spesialpedagog møter jeg hver dag elever som står i faresonen for å bli ekskludert og marginalisert fra det sosiale fellesskapet. Jeg ser at det å ha fokus rundt slike

forhold kan være betydningsfulle og skape et mer bevisst forhold rundt mitt daglige arbeid. På en annen side kan mitt personlige engasjement og nære forhold til tema påvirke resultatene i studien. Jeg har likevel forsørgt at alle retningslinjer er fulgt for å skrive oppgaven fra et nøytralt ståsted. I oppgaven har jeg sørget for at etiske retningslinjer er brukt for å forsikre at alle som har deltatt i studien, i tillegg til navn på skolene ikke er nevnt. Jeg har dermed kalt skolene 1, 2 og 3. Jeg håper også at denne studien kan belyse et annet ståsted i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i tillegg til de allerede eksisterende, og kanskje ha en påvirkning på de videre politiske føringer som gis.

2. Problemstilling

Hva kjennetegner tilrettelagte klasser/ grupper på den videregående skole i dag?

En studie rundt dette som et spesialpedagogisk utdanningstilbud, pedagogisk kompetanse og plan for løpet sett i forhold til elevenes framtid som aktive yrkesutøvere.

2.1. Avgrensning og oppgavens struktur

For at feltet jeg skal se nærmere på ikke skal bli for stort har jeg valgt ut 3 skoler som har tilsvarende tilrettelagte avdelinger med 8 grupper. Skolene som er valgt ut er Skole 1, Skole 2 og Skole 3. Disse skolene ble valgt ut fordi de er samarbeidsskoler og ligger i samme region. For å kunne svare på problemstillingen er det flere sentrale faktorer som bør belyses. Her vil spesialpedagogikkens historie og politiske føringer være viktige, da disse har en stor betydning for den utviklingsbevegelsen som har skjedd i dette fagfeltet, og ført frem til systemet vi jobber etter i dag.

Oppgavens struktur vil inneholde to deler, der del 1 vil være en teoretisk ramme rundt problemstillingen. Her vil jeg se nærmere på tidligere forskning, spesialundervisningens historie, politiske føringer, kvalitet i opplæringen, forskjeller i spesialundervisningen, lærerens rolle, læremiljøets betydning, segregering, kompetanse og kjennetegn på elever ved disse tilbudene. Jeg vil og se på Kunnskapsløftet som er det gjeldende læreplanverket og Meld. St. 18 som gir føringer for tidlig innsats og læringsmiljøer for barn og voksne med særlige behov.

Del 2 belyser problemstillingen ved opplysninger gitt i fokusgruppeintervjuer ved de 3 utvalgte skolene og spørreskjemaer til lærere som jobber med de tilrettelagte klassene/

gruppene. Her retter fokuset seg mot hvem disse elevene er, hva kjennetegner disse klassene/gruppene, kompetansen til lærerne som jobber her og hvem veileder elevene til dette tilbudet. Her vil metoden, innsamling av data, funn og drøftinger presenteres.

3. Teori

Dette kapittelet skal presentere relevant teori som danner grunnlaget for drøfting av resultatene i denne studien. Spesialundervisning og tilrettelagt avdeling er et relativt nytt begrep i pedagogikken. For å få en liten innføring i tema tilrettelegging vil jeg starte å presentere stoff om spesialpedagogikkens historie og politikk før jeg presenterer mer spesifikt om tilrettelagt undervisning.

3.1. Spesialpedagogikkens historie

Spesialpedagogikken sin utvikling har en stor betydning for det ståstedet vi har i dag, og derfor ønsker jeg å belyse litt om den utviklingsbevegelsen som har skjedd gjennom årene frem til der vi er i dag. Via det historiske perspektivet til spesialundervisning og spesialpedagogikken skapes det en forståelse av deres posisjon og fremvekst av dagens lovverk. Helt siden 1739 har retten for skole til alle mennesker eksistert, nemlig da Kristian den 6 opprettet en skole for alle. Den spesialpedagogiske profesjonen startet tidlig på 1800 tallet i Norge og i 1825 ble spesialundervisningen som opplæringsinstitusjon etablert. Denne skolen hadde et tilbud for døve (Dalen, 2013, Askildt & Johnsen, 2008).

Gjennom årene som kom ble det etablert flere spesialskoler, som var institusjoner for blinde, døve og «redningsanstalter for barn». Loven om *Almuevæsenet paa landet* av 1860 ble det etablert lovgivning om knyttet opp mot den spesialpedagogiske undervisningen. Så kom den første loven om spesialskolen *Abnormskoleloven av 1881* som ga hjemlet plikt og rett til skolegang i 8 år for abnorme barn mellom 8-21 år. Dette har en sammenheng med grunnlaget for den spesialpedagogikken vi kjenner i dag. Her ble det dannet barneasyl, redningsanstalter og spesialskoler. Hvilke elever som skulle gå på spesialskoler var det skolekommisjonen som bestemte, men via legeerklæring kunne de elevene bli fritatt for denne opplæringsplikten (Groven, 2013, Askildt & Johnsen, 2008).

Når folkeskoleloven kom i 1889 ble det vedtatt en syvårig skoleplikt for alle, men elever som hadde uakseptabel oppførsel eller skadelig påvirkning på andre ble ofte overført til spesialskolene (Askildt & Johnsen, 2008).

I 1896 fikk vi vergemålsloven som lovfestet oppretting av skolehjem, *Lov om behandling av forsømte børn*. Loven ble opprettet for å kunne tilby et alternativ til fengsel eller annen straff knyttet til barn under 14 år. Barn som falt inn under denne lovhjemmelen hadde enten begått lovstridige handlinger eller utsatt for omsorgssvikt. Samtidig som denne loven ga et alternativ til fengsel, fungerte den og ekskluderende, da den i tillegg hadde som hensikt å beskytte samfunnet og skolen. Loven kan ses på som en forløper til barnevernsnemnda og hjemlet en oppretting av vergeråd innenfor hver kommune (Groven, 2013, Askildt & Johnsen, 2008).

Statistisk i 1800- 1950 var forholdet mellom avvik og normalitet i fokus, noen passet til å gå i folkeskolen og andre ikke. Begrepet som ble brukt på de som ikke passet inn var ofte «ikke opplæringsdyktige» men de som passet inn var opplæringsdyktige». Gruppen av «ikke opplæringsdyktige» ble definert gjennom en revidert utgave av Abnormskoleloven i 1915, som «Døve, blinde og åndssvake barns undervisning og om pleie og arbeidshjem for ikke-dannelsesdyktige åndssvake» (Groven, 2013, s. 25). Undervisningstilbudet som ble knyttet til åndssvake barn ble økende i rundt 1960 tallet, og det var først da det spesialpedagogiske feltet ble tilrettelagt for elever på spesialskolene (Groven, 2013).

Etter 1945 ble utviklingen av skoleverket viktig, og samordningsnemda knyttet til skoleverket utarbeidet 19 ulike innstillinger hvor to av disse var innstillinger knyttet til spesialundervisning (Groven, 2013).

I 1951 kom «Lov om spesialskoler» og i starten ble den pålagt å ha et tilbud til elever som bare «med et lite utbytte kan følge undervisningen i folkeskolen eller den vanlige skolen for ungdom» (Groven, 2013, s 26). Denne lovhjemmelen skulle erstatte skolehjemmelen med spesialskoler hvor tilbudet var tilrettelagt for barn og unge med tilpasningsvansker (Askildt & Johnsen, 2008). Fokuset her var «rett barn» på «rett skole» og gjennom et differensiert skolesystem der konsekvensene ble en økning av tester og behov for et rådgivningssystem. Pedagogisk- psykologiske tjeneste (PPT) ble et faktum og er en tjeneste som eksisterer den dag i dag.

I 1955 ble det bestemt at det var kommunens plikt å gi spesialundervisning, dette fikk flere elever til å gå på de skolene de soknet til. Her foregikk da spesialundervisningen i hjelpeklasser eller såkalte særklasser. Elevene med behov for spesialundervisning som gikk

på en skole de ikke soknet til, gikk i kommunale eller interkommunale spesialskoler. Lokale spesialundervisningstilbud ble forsterket gjennom en ny felles folkeskolelov for by- og landkommuner i 1959 (Groven, 2013).

Kvinnefrigjøring demokratisering og studentoppgjør rettet fokuset mot de usynlige og svake i samfunnet, og var et sentralt fenomen som i tillegg til frigjøringen gjennom en desentralisering var viktig for befolkningen i Norge mot slutten av 1960- tallet. Gerd Benneche og Arne Skouen startet i 1966 aksjonen «Rettferd for de handicappede». Aksjonen var knyttet til retten til opplæring for mennesker med utviklingshemning i 1965. Den ga og grunnlaget for debatter i samfunnet og konsekvensene av disse debattene førte til endringene mellom 1960- og 1970 tallet, og engasjerte både Stortinget og privatpersoner (Befring, 2008, Groven 2013).

Begrepet åndssvake ble endret til psykisk utviklingshemning, som igjen ble endret til utviklingshemning ved et senere tidspunkt. I 1967 ble Norsk forbund for utviklingshemmede dannet, og fokuset her lå på normalisering- og integrering. Nå ble kommunens ansvar knyttet til spesialundervisningen forsterket gjennom lov om grunnskolen. I denne loven ble det vedtatt en obligatorisk rett til 9-årig skoleplikt (Groven, 2013). Kommunene ble nå pliktig til å ha en pedagogisk- psykologisk tjeneste. Spesialundervisningen skulle gis til elever som trengte særlig hjelp, ikke bare fordi de ikke klarte å følge med i den ordinære undervisningen. Bestemmelser knyttet til formen på spesialundervisningen som tidligere var hjemlet i lov om spesialskoler, skulle nå og benyttes i kommunene. Spesialskolen hadde på denne tiden en rolle som gikk ut på å gi opplæring for elever avhengig av grad og vansker, men det ble ikke vedtatt noe i forhold til utbygging av spesialskolene. Fokuset her var på at barn med funksjonsnedsettelse kunne få bo hjemme, og ble en sentral verdi (Dalen, 2013).

I 1969 nedsatte departementet et utvalg som skulle jobbe med lovintegrering, og i 1970 kom Blomkomiteen med sin innstilling (Dalen, 2013, Groven, 2013, Askildt & Johnsen, 2008). Denne innstillingen ga en markant kursendring og da utvalget presenterte vurderinger relatert til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet med lys på tanken om en integrering av alle barn inn i normalskolen. Denne tanken førte frem til den fellesskolen vi kjenner i dag (Befring, 2008). Denne innstillingen medførte videre til at spesialskoleloven ble opphevet., og endringer som kom var som følger:

- Elever som ikke hadde fullt utbytte av tradisjonelle fag fikk rett til undervisning

- Det ble krav om tilpasning av opplæringen til elevens evner og forutsetninger
- Og barn under skolepliktig alder fikk også rett til spesialundervisning

Gjennom denne innstillingen oppsto også et nytt perspektiv knyttet til ulike opplæringsbehov, nå skulle skolen passe til elevene fremfor som tidligere at eleven skulle passe til skolen (Dalen, 2013, Groven, 2013, Askildt & Johnsen, 2008).

I årene 1980- 1990 årene preges skolen av iverksetting av reformer og lovverk, ramme og læreplaner (Groven, 2013). 1982-1992 ble FN-tiåret for funksjonshemmede og ga føringer for at inkludering skulle bli et overordnet prinsipp. FB proklamerte for en full deltaking og likestilling som sentrale målsettinger, og inkludering i et tilgjengelig samfunn ble satt som et overordnet og ideologisk prinsipp i samfunnet (Befring, 2008).

I 1987 ble HVPU reformen innført, og den førte til at skoletilbudene i institusjonene ble kuttet. Beboerne på institusjonene ble tilbakeført til bostedskommunene sine for å få et skoletilbud der, og dette satte integreringsdebatten for fullt ut i praksis (Briseid, 2006).

Salamancaerklæringen som kom i 1994 la også fokus på inkludering fremfor integrering generelt i samfunnet. Bruken av inkludering som begrep gjorde at man nå fokuserte på at alle hører til i et fellesskap (Groven, 2013). Inne i skolen ga begrepet inkludering føringer for at alle elever skulle tilhøre et inkluderende fellesskap, og det ordinære tilbudet skulle tilrettelegges med en større spredning blant elever. På denne måten skulle elever som hadde spesielle behov kunne få et tilbud i en vanlig skole og klasse. Utfordringer til dette dukket også opp, hvordan få dette til? Her skulle så det ordinære pedagogiske tilbudet tilrettelegges for hver enkelt elev (Dalen, 2013). Erklæringen har en ambisjonen om å være en overordnet guide for hvordan planlegging og organisering av spesialundervisningen skal foregå. Fokuset skifter fra barnets særskilte behov til hvordan den vanlige skolen gir disse barna tilfredsstillende opplæring og imøtekommer de. Altså fokuset flyttes fra en eliteskole til en skole for alle (Meld. St. 18).

I 1992 kom så Spesialundervisningsreformen, som medførte til at alle statlige spesialskoler ble nedlagt, bortsett fra tilbudet for døve. Grunnen til at disse tilbudene ikke opphørte var at kompetansen ikke var tilstrekkelig i fylkeskommune eller kommune, så her ble Statlige spesialpedagogiske kompetansesentra (Statped) opprettet. De bidro og bidrar i dagens samfunn enda med sin spisskompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet (Groven 2013).

Så kan man jo stille spørsmål om man her flyttet spesialskolene inn som små enheter inn på ordinærskolen under det vi kjenner som tilrettelagte klasser/ grupper i dag?

3.2. Politiske føringer

Etter å ha gitt litt innblikk i spesialpedagogikkens historie ønsker jeg nå å se litt nærmere på de politiske føringer for dagens tilpasset opplæring og spesialundervisning. I dagens skole er det et brennbart politisk spørsmål knyttet til de tilrettelagte klassene/ gruppene og deres organisatoriske form. Mye tyder på at det er ønsker om endringer, men disse avdelingene får sjelden vite så mye mer, og endringene i stor grad uteblir. Endringene for neste år er nå kun basert på innsøkningsmåten. Det vil si at fra foregående år kunne elevene søke seg direkte inn på tilbudene, men nå må de søke ordinært for så å sluses inn på tilbudet etterpå. Tilbudet ved skolene som sådan opprettholdes i sin opprinnelige form inntil videre. Spenning og usikkerhet knyttet til dette råder, dette merker jeg både ved egen og de andre to skolene under mine besøk.

Opplæringsloven gir en rekke rettigheter og muligheter for hver enkelt elev til å få lagt sin situasjon spesielt til rette (Grongstad, 2009).

I et sammendrag fra NIFU Step rapport (19:2007) der de ser på de politiske føringer for spesialundervisningen fra 1960 og frem til i dag, ser man at det ender i konklusjon med at en maktkamp foregår på spesialundervisningsfeltet. Ved å begrunne dette viser de til Søgnerutvalgets forslag om å fjerne spesialundervisningen fra Opplæringsloven, men som ikke ble videreført i Storting eller Regjering. Begge aktørene hadde gode argumenter for å støtte forslaget, men gjorde det ikke. Forklaringen på dette mener man ligger delvis i at sterke aktører i feltet utøvet press og fikk en påvirkning på det endelige resultatet. Foreløpig beholdes lovens paragraf om spesialundervisningen, men både Storting og Regjering legger sterke føringer for at andelen som mottar dette tilbudet sterkt skal reduseres, og at det nå skal satses ekstra på tilpasset opplæring (NIFU STEP rapport 19:2007).

I dag er utdanning for alle en rett og i §1-3 i opplæringsloven står det at *opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetninger til den enkelte elev, læring og lære kandidat*, og er en lovfestet rett elever har (Opplæringslova). Den tilpassende opplæringen kan innebære elementer som, sammensetning av elevgruppen, ulike læringsarenaer, differensierte

læremidler og tilrettelagt progresjon i læringsprosessen metoder og differensiert innhold (Briseid, 2006.: Grongstad, 2009).

St- melding 18 gir i dag føringer for barnehage- og skolepolitikken. Fokuset er her inkluderingsprinsippet, og det utdanningspolitiske målet om inkludering omhandler at barn og unge med forskjellige etniske, religiøse, språklige og ulike sosiale bakgrunner skal kunne møtes i en barnehage og fellesskolesom har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle. Inkludering betyr her at man aktivt tar hensyn til ulike forutsetninger og evner hos barn og unge både i pedagogikk og organisering. Kunnskapsgrunnlaget i kapittel 3 at målgruppen er barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen og ikke kan ses på som en avgrenset gruppe (Meld. St. 18). Så kan man jo stille spørsmålet om vi innfrir disse forventningene, er det avsatt nok tid, ressurser og kompetanse til dette arbeidet? Og er det overhodet mulig og se at dette virkelig lar seg gjennomføre. Elevgruppen det snakkes om her har ikke det samme utgangspunktet som normaleleven, og er det da riktig å ha samme forventninger til de. Målet må jo være å skape en viss progresjon i læringen slik at de kan oppleve en form for mestring og bevegelse i læringsarbeidet som foregår.

Fra politisk hold gis det tvetydige signaler om hvordan man kan sikre inkludering og tilpasset undervisning (Fasting m. fl. 2011). Inkludering vil forutsette at det skjer endringer på flere nivåer i skolen hvis man skal skape et rom for alle innenfor normalfellesskapet (NOU 2009:18, St. meld. Nr. 13. Hvis man i inkludering utelukkende betrakter det som et ansvar innenfor spesialundervisningen vil en frata den ordinære undervisningen ansvaret for å tilrettelegge for alle (Dalen, 2013).

3.3. Kvalitet i opplæringen

I litteraturen er det ulike oppfatninger for hva som kan defineres som kvalitet i opplæring. Dette kan også være i form av deres egne perspektiv om de er ansatt på skolen, sitter selv på skolebenken eller er en del av skolens administrasjon. Ifølge Holmberg og Nilsen (2010) er det sentralt at opplæringen må tilpasses den enkelte elev. Det skal videre være tilpasset i forhold til elevens egne kunnskap og ferdigheter som det også blir nevnt i opplæringsloven. Dette menes å ta hensyn til det enkelte mennesket, samt oppfølging av hver enkelt elev igjennom individuelle planer (IOP).

Det er dog ikke full enighet om hvordan tilpasning skal foregå, om elever skal tilpasse seg det nåværende systemet, eller om skolene skal tilpasse seg eleven. Vislie (2003 i Bjørnsrud og Nilsen, 2011) nevnte at skolen bør helst tilpasse seg hver enkelt elev på grunn av at det er herfra hele skolen kollektivt kan løfte seg til å bli en bedre institusjon.

For å få en mer inkluderende skole har Beckmann og Haug (2006) fire viktige tips til hvordan skolene kan forbedre seg:

- Det første er å sørge for et mer inkluderende miljø på skolen gjennom økt fellesskap. Dette er for å bedre det sosiale miljøet.
- Det andre tiltaket er å sørge for at samtlige elever møter opp på skolen. Dette ligger også i å sørge for å bedre fellesskap for elevene.
- Det tredje tiltaket er å forbedre demokratiseringen med at alle parter som er involverte, dvs. elever, foresatte skal få være med i valget av utdanningen som tilbys.
- Det fjerde tiltaket er høyere utbytte for elevene både sosialt og faglig.

(Beckmann og Haug, 2006).

3.4. Forskjeller i spesialundervisning

En studie av Buli-Holmberg et al. (2015) fant at det er store forskjeller på hvilket tilbud som var tilgjengelig på hver skole og geografisk plassering. Det er også variasjon i hvor mange elever som gjennomgår tilrettelagt undervisning. Dette er angivelig en konsekvens av hvordan skolen er ledet og hvordan retning skoleledelsen har tatt for å tilpasse læringen generelt. Buli-Holmberg et al. (2015) nevner i sin bok om «kultur for tilpasset læring» at det er mye forbedringspotensialer i den norske skolen. Det nevnes blant annet at det er generelt veldig lite kunnskap fra skoleledelsen om hvordan spesialundervisning på tilrettelagt avdeling foregår for å få bedre innsikt i hvorfor det trengs mye ressurser og planlegging i verdikjeden for at dette skal være et så godt produkt som mulig (Udir, 2011).

Skogen forklarer videre at rektorer i studien som er presentert i boken har hatt et ønske om å få bedre innsikt i disse klassene og den generelle praksisen. For at dette skal kunne forbedres var det anbefalt at skolen skal forankre og øke fokus på elevens læring, se stadig etter forbedringer, få bedre oversikt og øke den generelle kompetansen (Skogen, 2004). Dette er nevnt som gode punkter for å kunne sikre god læring for samtlige elever på skolen. Fra ledelsen er det også her behovet for at spesialundervisning kommer til syne. Buli-Holmberg et al. (2015, s.45) nevner at spesialundervisningen på generell basis er egentlig en betegnelse på et politisk initiativ som ser hva elevene har behov for. Det kan dog være uenigheter om at meningen med spesialundervisningen fra politikerens side fungerer som det er ment at det

skal. Siden skoleledelsen har ansvaret for at slike avdelinger skal være en del av tilbudet på skolene er det dermed sentralt at de ansetter pedagoger med spesialkunnskap og erfaring med spesialundervisning på tilrettelagt avdeling. Her kan man jo og sette spørsmål om hva som er spesialkunnskap? Dette er noe jeg har satt fokus på i denne oppgaven, og her ser jeg på lærernes erfaringer fra tidligere, og hva jeg kan tolke ut fra resultatene her?

3.5. Lærernes rolle i tilpasset opplæring

I teorien er læringsprosessen en sentral del, i tillegg til å bygge et samhold. Det skal være fokus på at elevene skal få lært seg det som de gjør på ordinært løp for å skape et komplett læringsutbytte. Det skal dog være individuelt for forutsetningene for hver enkelt elev slik at alle skal få en læringsplan som er tilpasset til de kunnskapene de har fra før. Vygotsky forklarte i pedagogisk teori at elevene som er i kategorien for spesialveiledning er det viktig med god kommunikasjon for å sørge for best mulig læring. Dette er videre den proksimale læringssonen som er sentral i hvordan elevene på tilrettelagt avdeling kan utvikle seg (Bjørnrud og Nilsen, 2008).

3.6. Klassemiljø i tilrettelagte klasser/ grupper

I sammenheng med elever i tilrettelagt avdeling står det i opplæringsloven § 9a-3 (1998) at det skal være et godt psykososialt miljø ved skolene der samtlige elever skal føle seg trygg og ha et sosialt nettverk. Det er også en del av de tilrettelagte klassene at dette er lagt vekt på. Det er videre anbefalt at dette får mye fokus tidlig i skoleløpet for å unngå forverring senere (kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Dette er dermed med på å skulle redusere risiko, og gjøre det beste ut ifra elevenes utgangspunkt (Klefbeck og Ogden, 2005). Arnesen og Sørлие (2010) nevner også at elevene skal lykkes og få framgang sosialt, akademisk og atferdsmessig. De anbefaler videre at det skal måtte gjøres en proaktiv innsats for å få elevene på riktig spor (Arnesen og Sørлие, 2010).

Ifølge Befring (2010; 2012) er det skolens ansvar å være en offentlig instans for forebygging. Dette gjelder også det psykososiale og de som sliter mentalt. Skolen er også en passende arena for unge å få mestringsfølelse. Dette kan føre til positive ringvirkninger som økt interesse for læring og positiv mentalitet. Det er også i slike grupper sentralt å lære seg å mestre selv om noe er vanskelig. De får dermed en sterkere mentalitet for å mestre vanskelige oppgaver på egenhånd i fremtiden. Dette gjøres ved å spre positive tanker og mentalitet som er en sentral brikke for elever på tilrettelagt avdeling (Befring, 2012). Befring, (2012, s.131)

nevnte at det er flere i den tilrettelagte avdelingen som trenger oppfølging og hjelp for psykososiale vansker. Det nevnes også at disse elevene er en økende trend. Befring forteller også at det kunne vært fordelaktig å gjennomføre forebyggende arbeid på dette området for å forhindre at det utvikler seg. Dette anbefaler han som et potensielt forbedringspotensial i skolen. Det er en bred enighet i litteraturen at forebyggingstiltakene for elevene er for dårlig utrustet. For tiden brukes dette kun på prosjektbasis. Det etterspørres mer langvarig innsats som blir en del av den nåværende praksisen i skolene (Klefbeck og Ogden, 2005; Arnesen og Sørli, 2010). Det er heller en proaktiv handlemåte for disse elevene som anbefales for å sørge for god utvikling både sosialt og litterært (Nordahl et al., 2005).

3.7. Læremiljøets betydning

Det er bred enighet om at det skal fokuseres på å bygge gode relasjoner mellom elever og lærere for å fremme et miljø som baserer seg på trivsel og trygghet. Dette nevnes blant annet i Stortingsmelding nr. 31 i «kvalitet på skolen» (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009, s. 92). Nordahl (2012) støtter utsagnet om at det er vesentlig å danne en relasjon mellom elev og lærer for at læringsmiljøet skal være så godt som mulig. Nordahl nevner også at det er en klar positiv korrelasjon mellom hvordan en elev presterer på skolen og læringsmiljøet. Med godt læringsmiljø mellom lærer og elev menes det at lærer ser eleven, viser interesse, skaper en trygghetsramme mellom disse, støtter de til å være aktiv, applaudere når du gjør noe riktig og bygge opp den generelle selvtilliten til eleven. Fra skoleledelsens sin side er det vesentlig at det skapes et samarbeid med PPT slik at lærerne får større mulighet til å forme et godt læringsmiljø til elevene selv (Utenriksdirektoratet, 2009). Lærerne får dermed mulighet til å reflektere over sine egne læringsmetoder og deres forhold til elevene. At enkelte elever har problemer med tilpassede seg læreplaner er både en effekt av læreferdighetene til eleven, i tillegg til det sosiale miljøet og den øvrige kontakten med skolen. For klassemiljøet er det vesentlig at læreren opptrer i henhold til sin posisjon til å skape et inkluderende miljø både mellom seg og eleven, og elevene i mellom (Drugli, 2012). Det er videre vesentlig at lærerne er tydelige med både kommunikasjon og væremåte for å kunne sette et godt eksempel i klassen. Dette er fordi lærerne i mange sammenhenger er rollemodeller for elevene og må dermed være eksemplarisk med hvordan de roser god oppførsel og slår ned på negativ oppførsel. Lærerne har dermed en multifunksjon med at de både skal skape interesse innad i klassene, samt være et godt eksempel for elevene (Vaaland, 2011).

Fra Opplæringsloven § 5-6 (1998) står det at PPT skal være en tjeneste til elevene. Dette er på bakgrunn av sakkyndig vurdering for de elevene som trenger dette. Denne tjenesten skal også hjelpe med å forebygge på et tidligere stadium slik at et mindre antall elever trenger spesialundervisning i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er ifølge «kompetanse i krysspress» viser det til at tilrettelagt undervisning igjennom PPT inneholder flere lærere med høy kompetanse (Fylling og Handegård, 2009).

Hvordan det gjør vurdering for at elevene trenger ekstra hjelp igjennom spesialundervisning er ifølge Utdanningsdirektoratet (2009) et av seks trinn. Først starter det med at det gis bekymring om elvens utvikling sosialt og faglig. Det er her observert grundig hvordan eleven gjør det i klassen generelt og det sosiale samarbeidet med de andre elevene i klassen. Dette settes i sammenheng med andre jevnaldrende elever (Ogden og Rygvold, 2009: 18).

Undervisningen på ordinær avdeling er dermed sett på som ikke passende, og at eleven får generelt lite utbytte både faglig og sosialt. Foreldre og kontaktlærer tar dermed kontakt og gjennomgår sakkyndig vurdering av eleven. Prosessen vil med dette bestemme om det er behov for spesialundervisning, og hvilket alternativ som kan være best for eleven. Dette har utgangspunkt fra Opplæringsloven § 5-3. Etter sakkyndig vurdering ved PPT vil skolen ha grunnlag for å avgjøre om det er nødvendig med spesialundervisning eller annet tilbud. Om det er rett til spesialundervisning skal eleven få en individuell opplæringsplan (IOP) som det refereres til i jf. Opplæringsloven §5-1 og § 5-5. Disse planene skal være konstruert i detalj og skal informere hvordan eleven blir fulgt opp, hva som skal læres og oppnås. Etter hvert år skal det evalueres i form av årsrapport hvordan eleven har fulgt opp det som ønskes opplært og i forhold til det som er ønsket oppnådd. Det vil dermed vurderes om eleven bør fortsette tilbudet eller om de skal gå over til ordinær avdeling (Utdanningsdirektoratet, 2009: 68-69).

Det er vesentlig at skolen utvikler seg i samme takt som samfunnet generelt og det skal stadig se etter forbedringer. Når det gjelder læringen er dette støttet i det det sies i Opplæringsloven § 1-3. For at de ansatte skal kunne dele kunnskap og utvikle seg faglig er det blitt mer norm for å jobbe sammen (Schultz et al., 2009). Når lærerne får mulighet til å samarbeide og jobbe i team vil også den overordnede kvaliteten på skolen øke i og med at de arbeidet sammen for å forbedre systemet på skolene, enn at de jobbet alene. Videre får de også mulighet til å drøfte, diskutere og lettere reflektere for å kunne finne de beste løsningene til elevene (Bjørnsrud, 2009).

3.8. Generelt om tilpasset opplæring og spesialundervisning

I de senere års forskning om spesialundervisning i grunnskole og videregående skole anser man det for å være stor avstand mellom de resultatene man får og de nasjonale målsetningene for spesialundervisningen. Det skal være store forskjeller i omfang mellom kommuner, fylkeskommuner, skoler og klasser om spesialundervisningen har en avlastningsfunksjon sett i forhold til den ordinære undervisningen. Mye av denne type undervisning fungerer som et ledd i at man tas ut av ordinær undervisning og den faglige utviklingen svekkes eller uteblir (NIFU STEP rapport, 19:1007).

Det vises også til Opplæringsloven § 5-1 at det skal være et tilbud for alle elever med spesialundervisning om det er grunnlag for dette. Det er på grunnlag av at undervisningen skal være tilpasset det enkeltes individs kunnskapsnivå og grunnlag. Det er også viktig ifølge Hausstätter (2012) å skape et miljø som er inkluderende for alle elever og setter fokus på å skape god trivsel. Det skal også sette fokus på likeverd og skal i hovedsak inkludere alle elever i samtlige aktiviteter, samt være tolerant for alle elevene på skolen (Hausstätter, 2012). Ifølge Kunnskapsløftet (2012) er også skolen viktig i forhold til de forberedelsene som skjer senere i livet og hvordan de skal kunne takle ulike situasjoner.

3.9. Segregerende opplæring

I NIFU STEP rapport (19: 2007) står det i sammendraget at det Norske utdanningssystemet har ideologisk sett beveget seg fra planlagt segregering og ekskludering til mer inkludering og integrering, og idealet er et mangfoldig fellesskap. Det konkluderes med at det i for stor grad brukes segregerte tilbud i skolen i dag enn det som er nødvendig eller ønskelig. Men det refereres det og til at for at man skal få til god inkludering ikke betyr at alle elevene i en gruppe må være sammen hele tiden. Det ligger mange utfordringer i om spesialundervisningen skal bli inkluderende, og det et vises til om man skal få til dette må man lykkes med tilpasset opplæring (NIFU STEP rapport, 19: 2007)

Fra Danmark er det meldt at elever som trenger spesialtilpasset opplæring ofte har andre problemer som psykisk sykdom, eller har vært utsatt for omsorgssvikt. For at elevene med disse plagene skal kunne få et tilbud som tilsvarer ordinært er det sentralt at det blir brukt mye ressurser for å få dette til. I Danmark viser det seg at det ofte er lagt mindre fokus på det faglige ved disse institusjonene, men heller på mer grunnleggende generelle kunnskaper som å mestre egne problemer og å være sosial. Det vises dog at det er satt litt lite fokus på det

faglige og at hver enkelt elev får individuelle fagplaner(IOP) på grunn av at de mange problemene elevene har, og gjør at lærerne ikke har så mye press på de til å jobbe og lære seg fag. Det er derimot satt fokus på andre momenter for å kunne ta del i samfunnet blant annet å knytte vennskapelige bånd og kontakter, samtidig som de lærer seg å samarbeide med andre. (Bryderup et al., 2002).

3.10. Organisering og kompetanse ved hjelp av PPT

Det er vesentlig at PPT skal hjelpe skolene å gjøre det lettere å legge opp til opplæring for elever med vansker. Sandve (2014) forklarer kompetanseutvikling fra PPT som at det skal hjelpe skolen med å konstruere og sette rammer for læring til elevene. Han nevner videre at organisasjonsutvikling her skal kunne hjelpe selve organisering i skolen for å kunne nå målene som er fastlagt på en bedre måte. Organisasjonsutvikling går de også i detalj på grunnsteinene i organisasjonen som holdninger, mål og verdier (Sandve, 2014). Midthassel et al. (2011) forklarer også at det er myndighetenes oppgave å ta første steget i denne organisasjonsutviklingen, med det trenger likevel mye drahjelp fra ledelsen i lokale skoler for at det skal bli et godt produkt.

3.11. Kjennetegn på elever ved tilrettelagt avdeling

Denne oppgaven ser etter kjennetegn på tilrettelagt avdeling. Jeg vil dermed presentere kjennetegn på elevene ved denne avdelingen. Det er flere kjennetegn på elever som trenger å være på tilrettelagt avdeling. En av grunnene til dette er på grunn av atferdsvansker. Aasen et al. (2013) beskrev grunnen til atferdsvansker som sosiale og emosjonelle vansker, innagerende og utagerende atferd, samt internaliser og eksternalisert atferd. Ved sosial atferd er dette beskrevet som å være antisosial, eller ha problem med disiplin. Disiplin går under at de ikke har orden generelt, lite selvkontroll, ha tegn på aggressivitet, eller har generell destruktiv atferd. Å virke nevrotisk, plages av nerver og sliter med psyken hører med til emosjonelle vansker (Aasen et al., 2013).

Ifølge Aasen et al., (2013) er elever ved tilrettelagt avdeling preget av både emosjonelle og sosiale vansker. Med sosiale vansker menes det å ha vansker med å bygge sosiale nettverk, ha generelt dårlig oppførsel som strider med regler på skolen. Når det gjelder dårlig oppførsel forklarer Aasen at dette er hovedsakelig på grunn av at elevene har mangel på orden og oppførsel. Elever med emosjonelle problemer forklares med at de har vanskes med angst og generelt med personlighet. De er som regel passiv, er ofte bekymret og blir fort emosjonell.

Enkelte atferdsproblemer er angivelig også et resultat for å kunne få oppmerksomhet eller å lure seg unna noe (Nordahl et al., 2005).

For elever på tilrettelagt avdeling er det en tendens til at de ikke har konsentrasjon til å fullføre spesifikke aktiviteter. De er ofte svært urolige når de skal sitte stille eller har generelle vansker med å konsentrere seg. Videre beskrives disse elevene som svært dårlige til å bedømme sosiale situasjoner der de ofte har en upassende reaksjon ut ifra hva som kan forventes. (Aasen et al., 2013).

Når det gjelder elever med sosiale vansker er dette som regel de som ofte er alene, som ofte ikke ønsker å være aktiv verken i timene eller i friminuttene. Som nevnt av Aasen et al. er disse elevene ofte deprimerte og engstelige. Disse elevene er det ikke like lett å se sammenlignet med elever med utagerende oppførsel. De med emosjonelle vansker vil dermed ikke plage andre elever, men belastningen vil som regel kun gjelde eleven selv (Endrerud, 2003). Disse type plager har som regel samme fordeling mellom gutter og jenter i tidlig skolegang. Likevel ser det ut til at dette forandrer seg når elevene blir eldre og vil da mest gjelde jenter (Nordahl et al., 2005).

Ifølge Haugen (2010) er elever som trenger tilrettelagt opplæring har vanligvis en utviklingshemming som gjør det vanskelig for læring eller sosialt, problemer kognitivt, eller sosiale problemer med for eksempel mobbing o.l. Sen utvikling både kognitivt og mentalt kan også være kjente faktorer for elever ved disse avdelingene. Dette kan videre ha problemer med hvordan de sosialiseres med andre elever med for eksempel vanlig kommunikasjon. Disse sene utviklingstrekkene kan også påvirke deres faglige utvikling som skriving, lesing og/eller matematikk.

Elever ved tilrettelagt avdeling har ofte generelle vansker for å tilegne seg kunnskap. Med generelle lærevansker menes det at eleven har generelt problemer med å lære på grunn av enten utviklingshemming eller sen utvikling som gjør at innlæring er vanskelig. Som oftest for barn i yngre alder er sent utviklede kommunikasjonsevner grunner til at de må få ekstra oppfølging. I senere skolegang er dette et mindre problem. Utviklingshemming, sosiale og psykiske vansker har ofte også generelle lærevansker (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

Non-verbale vansker er en annen kategori for elever som sliter med læring. Disse elevene har som beskrevet av Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) vanskelig å forstå verbal formidling. Dette betyr at de har det vanskelig å forstå sosiale situasjoner. Når det gjelder skrive- og leseferdigheter kan de være gode, men det er å forstå hva de leser og skriver. Med samhandling med medelever har de også problemer med å forstå hvordan handle i sosiale situasjoner, og vil ofte handle upassende deretter. Disse elevene har i enkelte sammenhenger fare for å bli utestengt sosialt og er i fare for å utvikle problemer sosialt og emosjonelt.

Sosiale vansker er også gjentakende for elever som er i tilrettelagt avdeling. Elevene med disse problemene vil enten være meget tilbaketrukket, eller utagerende. Det kan dermed i noen sammenhenger være vanskelig å finne disse elevene. Det er dermed typisk elever som har enten alvorlige atferdsproblemer eller generelt sett sosialt. (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009)

3.12. Kjennetegn ved pedagogisk kompetanse ved tilrettelagt avdeling

Sentralt i problemstillingen min er hva som kjennetegner tilrettelagt avdeling. Det er dermed sentralt å presentere litteratur om kjennetegn knyttet til pedagogene som underviser på disse avdelingene. Dette inkluderer pedagogisk bakgrunn og arbeidserfaring. Dale et al. (2005) deler kompetanse innen i tre ulike nivå når det gjelder grad av profesjonalitet. Første nivå for kompetanse er å gjennomføre undervisningen. Dette inneholder også hvordan læreraktiviteter gjennomføres og lærerens generelle kommunikasjon med elevene. Andre kompetansenivå innebærer selve planleggingsprosessen av undervisningen for å kunne gjennomføre undervisningen ut ifra hva som er bestemt fra overordnede læreplaner. Her er det også viktig å ha fokus på lærerens samarbeid med resten av lærerstaben og administrasjonen på den enkelte skole. Tredje kompetansenivå handler om hvordan lærerne er i stand til å gjøre egne refleksjoner rundt praksis ved de enkelte skolene på grunnlag av pedagogisk teori. Dette innebærer at det faglige miljøet ved skolen har samhandling og at de jobber mot felles mål. (Dale et al., 2005). Disse tre nivåene må alle prioriteres for å sørge for best mulig kvalitet i undervisningen og organisering for øvrig.

I opplæringsloven § 10-1 er det også nevnt at de som arbeider i skolen må ha relevant kompetanse innen pedagogikk. Opplæringsloven forteller også at i detalj er det eieren av skolen som har det overordnede ansvaret for at det rekrutteres ansatte med relevant erfaring. Dette gjelder kun for pedagogene som er ansatt og ikke assistenter, siden assistenter ikke skal

lede undervisningen og er dermed kun til støtte. Det er videre ingen krav for at pedagoger som underviser på tilrettelagt avdeling at de må ha spesialpedagogisk kompetanse. De samme kravene stiller på tilrettelagt avdeling som i ordinære klasser. Likevel er det som nevnt skoleeierens ansvar at nødvendig kompetanse er tilgjengelig slik at elevene får best mulig utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Konkret når det gjelder kompetanse ved spesialundervisning eller tilrettelagt avdeling er det ofte assistenter som tar seg av denne (Nordahl og Hausstätter, 2009). I en studie fant Nordahl og Hausstätter at opptil rundt en tredjedel av undervisningen i slike grupper er ledet av assistenter. Siden de ikke har relevant kompetanse er det grunn til bekymring om undervisningen holder god kvalitet og at elevene får et godt utbytte, spesielt siden de trenger mer hjelp enn andre elever. En studie av Grøgaard et al. (2004) ser at det er noe misnøye blant foreldrene vedrørende kvalifikasjonene til lærerne i slike grupper. Ifølge Utdanningsforbundet (2011) er det en økende tendens å bruke assistenter i denne type undervisningsgrupper. Det trekkes frem at det må forandres med tidligere innsats for å sørge for at færre elever trenger tilrettelagt undervisning, det må ansettes flere lærere med kompetanse innen spesialpedagogikk, samt økte ressurser på ordinære klasser. Dette vil føre til at færre elever trenger spesialtilpasset opplæring og tilbudet er dermed tilrettelagt for elever som virkelig trenger det. Denne nedprioriterte tendensene for tilrettelagte klasser er som regel et resultat av at det er mangel på ressurser både lærere, vikarer, alternative aktiviteter og lokaler. Det er som regel ordinære klasser som får førsteretten på disse ressursene. (Nordahl & Hausstätter, 2009).

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metoden som er brukt. Her vil jeg beskrive hvordan oppgaven er utarbeidet i forhold til metoden. Metode er definert som «en fremgangsmåte som er brukt av forskere i forskjellige felt». I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for valg av metoden, utvalget, analysen og tolkninger av funnene mine. Alle elementene vil bygges opp mot problemstillingen og underspørsmålene med formål om å gi svar på de.

4.1. Begrunnelse for valg av metode

Jeg har i denne masteroppgaven valgt å bruke tyngden i et kvalitativt forskningsdesign som er en metode som har som målsetning å forstå sosiale fenomener med vekt på fortolkning. Jeg har valgt å bruke fokusgruppeintervju med en intervjuguide og et spørreskjema. Når det oppstår nærkontakt mellom forsker og det man studerer kan det gi utslag på validiteten. Intervju og deltagende observasjon som metode kan by på metodisk, metodologiske og etiske utfordringer, her får man ofte vite mer enn man er ute etter og datamengden kan fort bli stor. Intervjuer egner seg godt til å få frem opplevelser, synspunkter og forståelser. Det er mange ulike fremgangsmåter og kan bestå av observasjon, intervju, analyse av tekster og visuelle uttrykk som for eksempel bilder, video og film. Observasjonsdesign kan være velegnet når vi ønsker svar på spørsmål om handling – hva som skjer og gjøres – i menneskers naturlige omgivelser.

Jeg ser at her er forskerens nærvær mer direkte og dette kan være viktig for å få vite hvorfor folk svarer det de svarer, men faren for forskerens mulige innvirkning på resultatene. Jeg ser og at om utvalget blir for snevert gir resultatene ikke nødvendigvis svar på problemstillingen, og at ved feil stilte spørsmål, eller at man kan ikke trekke bastante slutninger pga. et urepresentativt utvalg.

Det er vanskelig å ikke generalisere resultatene man har kommet frem til, ettersom utvalget ofte er lite og skjevt. Det er vanskelig å ikke gi intervjuobjekter den anonymitet som etiske retningslinjer fordrer, og dermed ikke svarer ærlig enten pga. ledende spørsmål eller at intervjuobjektet kommer med det han/hun anser som strategisk riktige svar. Her blir det viktig å ikke overvurdere egen kompetanse til å leve seg inn i andres liv. På områder det har vært lite forskningsbasert kunnskap fra før kan kvalitativ forskning bidra til å få fram fenomener som egner seg til å studere videre. Utfordringen ligger her når resultatene må fortolkes, og da er det viktig at resultatene må relateres til daglig virksomhet «er det her viktig for oss» hvis ja, kan man gå videre og konkretisere. Jeg ser at det som er fordel ved en metode er en ulempe i en annen.

Det intensive designet har sin styrke i forståelse og nærhet, men i det ekstensive er styrken knyttet til oversikt og avstand. Vi kan få dybde og detaljforståelse på ett annet plan med individuelle intervju kontra fokusgruppeintervju, men mister da interaksjonen som man får i en gruppe. Det blir og mer nærhet i det individuelle intervjuet, men kan fort bli for personlig

hvis man kjenner temaene godt som forsker. Vi får og en mer tidkrevende innhenting av data og betydelig større mengde å transkribere. Altså tidkrevende sett i forhold til fokusgruppeintervju. Utvalget vil og få en stor betydning for resultatet, og ikke nødvendigvis gi svar på det man ønsker. Jeg ser at ved å bruke fokusgruppeintervju vil jeg få den type informasjon jeg er ute etter i mitt forskningsprosjekt, men trenger supplement i form av et spørreskjema, da noen spørsmål vil bli for personlig og ikke egne seg. Siden jeg trenger denne informasjonen har jeg valgt å utforme ett spørreskjema som er en kvantitativ metode i tillegg. Den informasjonen som mangler egner seg godt til en slik metode. Spørsmålene her er som eks. utdanning, lengde av arbeid i avdelingen. Dette for å kartlegge om utdanningen har betydning for arbeidet i disse avdelingen, er det assistenter, lærere eller spesialpedagoger som arbeider her.

4.2. Triangulering

Kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder kalles for en triangulering (Thagaard, 2013). Fordi kvalitative og kvantitative gir ulike typer data, kan det være fordeler ved å bruke en kombinasjon. I hovedsak vil en av metodene styre. I denne studien har jeg valgt å bruke både et fokusgruppeintervju og et spørreskjema. Hovedtyngden vil her ligge i den kvalitative metoden og hermeneutikken vil stå i fokus. Hermeneutikken fremhever betydningen av det å fortolke menneskers handlinger, gjennom å prøve å finne et dypere meningsinnhold enn det man umiddelbart ser. Hermeneutikken legger vekt på at det ikke finns bare en sannhet, men at det kan tolkes på flere nivåer. Den tar utgangspunkt i at mening bare kan forstås i den sammenheng vi studerer den, og er en inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger der fortolkning har en stor plass (Jacobsen, 2013). I min studie vil tolkning av data ha en stor betydning for resultatet.

Før i tiden ble hermeneutikken brukt til å tolke bibeltekster og skrifter. På 1700 tallet ble den videre brukt til tolkning av filosofiske tekster og på 1800 tallet ble hermeneutikken en reaksjon på naturvitenskapens tro på forklaringer og fremveksten av humanvitenskapen. I humanvitenskapen ga man en forklaring, men forklaringen var ikke i seg selv det vesentlige men det å kunne forstå som var viktig. William Dilthey (1833-1911) sa at: «man kan forklare naturen, men mennesket må man forstå». Forståelse oppstår i den dagligdagse omgangen vi har i verden vi lever i og i sammenheng mellom de konkrete bruks og praksissammenhenger hvor forståelsen først og fremst ikke er teoretisk uttalt men implisitt og praktisk (Thommassen, 2005).

Mitt arbeid i skolen som spesialpedagog gir meg en for forståelse av arbeidsfeltet jeg undersøker og det vil jeg naturlig ta med meg inn i arbeidet med oppgavens problemstillingen, annet ville vært umulig.

4.3. Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en forskningsmetode hvor man innhenter data gjennom samhandling i en utvalgt gruppe mennesker rundt et tema som forskeren har gitt (Morgan 1993). Morgan (1993) sier og at fordelene med denne metoden i motsetning til enkelt intervjuer er at man får tilgang til konsentrerte data om et tema på kort tid, og forskerens nærvær virker mindre påtrengende. Om det er det ene eller andre som egner seg best vil uansett avhenge av problemstilling, felt og teoretiske perspektiver (Morgan 1993). En av ulempene her kan være at individuelle handlinger, handlingsmønstre og forståelse kan bli underrapportert (Bloor, 2001). En annen ulempe med denne type intervjuer er at den sosiale strukturen kan hindre at ulike erfaringer og perspektiver fremtrer. Fokusgruppeintervju er en metode man velger når man ønsker å undersøke emner eller temaer som er vanskelige eller nye. Metoden er og godt egnet til studier av mennesker når det gjelder erfaringer, motiver, argumenter og verdier slik som i min problemstilling. (Wibeck, 2011). Wibeck sier at den største fordelen med fokusgruppeintervju er muligheten til å dra nytte av interaksjonen som oppstår, og dette fremheves ofte i den internasjonale metodelitteraturen. Forskerne sier likevel at dette sjelden blir diskutert, analysert eller evaluert i større grad (Wibeck, 2011). Interaksjonen kan forstås på minst tre forskjellige måter:

- Den første er interaksjonen mellom deltakerne i situasjonen fokusgruppen utgjør.
- Den andre ser interaksjonen som et samspill der forskjellige ideer, argumenter og tenkemåter fremkommer.
- Den tredje interaksjonen ser på det som sies i fokusgruppen og ser det videre i en større sosiokulturell sammenheng.

Disse betraktningene kan alle være relevante å ta med når materialet skal analyseres (Wibeck, 2011). Intervjuers rolle blir viktig i å støtte deltagerne i prosessen med finne en felles grunn å stå på og kunne utvikle seg sammen om det det snakkes om (Wibeck, 2011).

Undersøkeleseffekten av selve undersøkelsen kan og ha en effekt på det fenomenet vi undersøker, altså kalt intervjuer- eller observatøreffekt (Bersky m. fl. 2002).

4.4. Innsamling av data

I denne studien er det samlet inn både kvalitative og kvantitative data ved hjelp av både kvalitative gruppeintervju og spørreundersøkelse. Av å gjennomføre en slik studie er det sentralt at det settes fokus på hvordan data blir innhentet. Ifølge Kvale (2009) har dette intervjuet intensjon om å hente relevant informasjon om konkrete fenomen ut ifra synspunkt til de som blir intervjuet. Data er i kvalitative intervju svarene fra intervjuene som blir gjort. Ved kvantitative data ser datamaterialet skriftlige svar på undersøkelsene som er gjort.

Ved kvantitative intervju er det som nevnt brukt lydopptaker for å lagre alt som blir sagt. Disse opptakene blir dermed spilt av i senere tid og dermed transkribert for å få bedre oversikt over innsamlet data. For intervjueren er det her viktig at lydopptakeren er plassert strategisk for å sørge for best mulig lyd. Dette er for at det skal enklest mulig kunne spilles av igjen for oversikt og tolkning. Lydopptakeren bør ikke være plassert slik at det kan påvirke svarene til informanten. Det er best at alle glemmer at opptakeren er der for å sørge for at intervjusamtalen blir så åpen som mulig. Et kvalitativt intervju er også planlagt fra intervjuerens side med spørsmål og vendinger som kun er i forskerens kjennskap (Kvale, 2009). Det er sentralt at intervjuet blir gjennomført ut ifra hva slags data de ønsker å hente samtidig som at samtalen dermed styres i riktig retning for å belyse hva som skal belyses. For slike studier er det også viktig at alle synspunkter blir fremhevet (Thagaard, 2002).

For en kvantitativ spørreundersøkelse er det vesentlig at spørsmålene i undersøkelsen er laget i hensikt til å få frem svar fra informantene på en forståelig måte. De må dermed være laget slik at informantene forstår hva det spørres etter. Det er vanlig i spørreundersøkelser å lage svaralternativer som er lukket. Man må dermed krysse av svaralternativer. En annen måte å designe spørreundersøkelser på er å bruke målinger i form av påstander. Ved denne metoden vil det som regel være enkelt for forskeren å analysere, spesielt i situasjoner der det er mange informanter. I tillegg kan forskerne benytte seg av åpne svaralternativer i undersøkelsen. Dette er dog en måte å bryte hensikten med kvantitative spørreundersøkelser, men kan brukes i enkelte tilfeller. En positiv grunn av å benytte åpne svaralternativer er at informantene kan skrive inn svarene sine direkte. Dette kan være meget tidkrevende om populasjonen som skal intervjues er stor. På grunn av at denne studien kun skal gis spørreskjema til et fåtall informanter velger jeg å bruke åpne svaralternativer. Dette er som nevnt for å kunne øke fleksibiliteten i studien og friheten til informantene. (Jacobsen, 2011).

På forhånd for både det kvalitative intervjuet og den kvantitative spørreundersøkelsen er det laget spørsmål på forhånd for å kunne lettere samle inn all data som har relevans for studien.

4.5. Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføring av både kvalitative intervju og kvantitative spørreundersøkelser er gjort ved de respektive Videregående skolene 3, 2 og 1. De kvalitative intervjuene var gjort på dagtid og tok rundt en time å gjennomføre. Alle intervjuene ble gjennomført uten avbrytninger og unødig tidsbruk. På forhånd av intervjuene har jeg informert de om hvilke temaer det skal spørres om, måten den skal gjennomføres på med bruk av lydopptak med mobil og at den er anonym. På intervjudagen valgte jeg også å presentere kort rundt tema for å sikre meg at de var informerte og enklere innstille seg på konteksten.

Kvale (2009) fremlegger hvor viktig det er å lytte under intervjuet. Dette er for å kunne få en dypere forklaring på hva som blir sagt. Ved å aktivt lytte ved intervjuet er det også lettere å styre samtalen i hva som kunne vært mer interessant å vite mer om. For informanten snakker de fritt om ulike tema uten at de har kunnskap om problemstillingen. Intervjueren derimot har kunnskap om problemstillingen og kan dermed som intervjuer stoppe og spørre om oppfølgingsspørsmål der det er mest relevant. (Kvale, 2009).

Under intervjuet merket jeg at det var meget vanskelig å måtte fokusere på flere aspekter samtidig. Ved at det var et gruppeintervju måtte jeg sørge for at alle fikk frem sine synspunkter og at disse ble diskutert. I tillegg måtte jeg sørge for at samtalene fortsatt var innenfor området for problemstillingen og at de ikke sporet av. Likevel hadde jeg en god følelse etter at intervjuet var ferdig og følte at jeg fikk produsert nok datamateriale for videre analyse. Enkelte spørsmål var også tolkende slik at jeg kunne se om alle under intervjuet hadde samme forståelse. (Kvale, 2009).

Det kvalitative gruppeintervjuet ble utført midt på dagen/ ettermiddag ved hver av skolene. Alle informantene som var med i undersøkelsen var også med på den kvantitative spørreundersøkelsen. De fikk til sammen ca. 1 time for å svare på alle spørsmålene. De fikk dermed tid til å reflektere over spørsmålene som ble stilt og gjøre egne tolkninger. Graden av anonymitet er dermed høyere enn ved et gruppeintervju der det mulig kan oppstå at enkelte av informantene ikke vil snakke fritt på grunn av at medarbeiderne er til stede. Forskjell fra det kvalitative gruppeintervjuet er det her ikke samme fokus på lytting, men mer å få

respondentene til å svare på undersøkelsen. Det må å nevnes at gruppeintervjuene ble utført men noe mellomrom der skole 1 ble gjennomført første, mens skole 2 og 3 var nærmere i tid. Siden respondentene fikk spørreskjema i forkant av intervjuet, sørget jeg dermed at dette var de samme respondentene som deltok i gruppeintervjuet. Det var variert hvordan de ulike respondentene svarte på spørsmålene, men siden flere av spørsmålene gikk igjen under gruppeintervjuene ville det dermed ikke ha så store konsekvenser på resultatene og tolkningen. (Jacobsen, 2011).

4.6. Analyse av data

Data fra både gruppeintervjuene og spørreskjemaene dannet et solid datagrunnlag for analyse. I delen av oppgaven det skal analyseres må problemstillingen og teorien være en del av sammenhengen. Dette er for å sørge for at oppgaven blir besvart så konkret som mulig (Thagaard, 2002). Videre er trådene som danner forbindelse mellom teori, rådata og metode noe som går igjen igjennom forskningen. Det utgangspunktet og perspektivet som blir tatt i form av analysen har en sentral forklaring ut ifra problemstillingen og presentert teori (Kvale, 2009).

Thagaard (2002) forklarer at denne sammenhengen mellom teori, data og problemstilling (også kalt for induktiv og deduktiv) defineres som abduksjon. Dette betyr at teorien fungerer som en hjelpende hånd for å forklare data som er funnet. Teorien har dermed en mer støttende funksjon i forskningen. Rådata som er samlet inn vil dermed få en fullstendig betydning og få mer mening for videre analyse, samt kunne se funnene fra flere synsvinkler.

Som nevnt ovenfor brukte jeg lydopptaker for å gjennomføre de kvalitative gruppeintervjuene. Å analysere ut ifra kun lydopptak var vanskelig med tanke på å få en bred oversikt. Det var dermed sentralt å måtte overføre lydfilene til tekst. Thagaard (2002) beskriver denne prosessen som transskripsjon. Jeg transkriberte dermed alle tre intervjuene for å kunne få en bedre oversikt over data som var presentert. Det er dog viktig i denne prosessen at intervjueren er fokusert på situasjonen i gruppeintervjuene og at det ikke legges for mye krefter enn at det er kun en oversikt (Kvale, 2009). For at det skal være lettere å vite alle detaljene som ble presentert i intervjuet i ettertid er det dermed sentralt at å få rådata i tekstform. Dette er også for å bedre kunne drøfte funnene i oppgaven ved å referere i tekstform. På grunn av at lydopptakene var av god kvalitet og at samtlige snakket tydelig gjorde transkriberingen lettere å gjennomføre. Det var kun et par anledninger der

informantene ikke snakket tydelig. Dette har likevel ikke stor betydning for utfallet i denne oppgaven.

Spørreskjemaene ble samlet inn på ulike tidspunkt etter at respondentene var ferdig med å fylle de ut. Hvert spørreskjema ble dermed satt i system ved hjelp av Excel. Siden det ikke var et høyt antall spørreskjema å analysere var det dermed ikke nødvendig å bruke statistikkprogram som SPSS eller EViews. De åpne svarene gjorde det likevel mulig å tolke og sette i system for videre analyse. Siden det også var et relativt lavt antall spørreskjema som ble samlet inn var det dermed overkommelig i forhold til bruk av tid. Ved bruk av Excel ble kategorisering av svarene satt inn programmet og ut ifra dette ble det laget statistiske modeller som videre kan brukes til å tolke svarene ut ifra problemstillingen.

4.7. Kvalitetskriterier

Det er sentralt i en forskning å ta hensyn til måten studien gjennomføres for å sørge for at etiske og faglige normer følges i studien (Befring, 2007). Dette er for å sørge for at forskningen holder høy validitet og reliabilitet. Begge disse begrepene er mest knyttet til kvantitative forskningsmetoder, men siden denne studien inkluderer både kvalitativ og kvantitativ metode er det derfor nyttig å forklare mer i detalj. Disse begrepene forteller om gyldigheten og påliteligheten til studien (Jacobsen, 2011).

Det er vesentlig at de resultatene som fremlegges ut ifra analysen er troverdig ut ifra eksisterende kunnskap i feltet (Kvale, 2009). Dette innebærer også å presentere hvordan forskningen er gjennomført fra problemstilling, til valg av metode, til hvordan rådata er samlet inn, samt hvordan dette er tolket i forhold til eksisterende teori. At dette presenteres på en lett synlig måte er sentralt for at leseren skal kunne vurdere og tolke resultatene i studien. Forskningen må også være kritisk til de tolkningene som gjøres og prøve best mulig å forstå konteksten for å trekke best mulig konklusjoner.

For spørsmålene som stilles både i gruppeintervjuene og i spørreskjemaene er det vesentlig at det er teoretisk validitet i studien slik at det blir spurt om hva som er meningen med studien (Kvale, 2009). Dette er fordi spørsmålene som er stilt skal ha som formål å kunne tolkes ut ifra eksisterende teori. Det er i denne oppgaven formet spørsmål for å kunne forklare eksisterende teori og trender rundt tilrettelagte avdelinger, samt hvilke kjennetegn disse

gruppene har i Norge. I tillegg skal det også forskes på om det er nødvendig med tilrettelagte grupper i fremtiden.

Videre er det for valideringen av studien sentralt å vite hvordan det argumenteres fra tolkning av resultatene i forhold til eksisterende teori. Kvale (2009) nevner at valideringen for undersøkelser som er gjennomført med kvalitativ metode et spørsmål om hvordan man skal argumentere. I forhold til eksisterende teori er det dermed mulig å argumentere i samsvar med teorien og mot resultatene, samtidig som med resultatene og mot teorien. Det er dermed vesentlig å vite hvem som er riktig og har størst validitet. For å sørge for at validiteten er høy i studien har jeg spurt tolkende spørsmål samtidig som spørsmål for mer utredning. Dette er for å se om de som intervjues har samme forståelse rundt det som blir spurt etter. (Kvale, 2009).

For å sørge for høyest mulig validitet i studien er det sentralt å gjøre det kjent hvilken rolle jeg har i forhold til de som undersøkes. Dette er for å kunne vurdere om det vil påvirke validiteten i studien (Dalen, 2004). Ved å la leseren få et så stort innblikk i studien som mulig vil det dermed være lettere å kritisk vurdere studien. Dette gjelder også hva slags forhold intervjueren har til informantene. Om informantene har en tett tilknytning til forskeren kan dette føre til at forskeren ikke klarer å være like nøytral i tolkningen sammenliknet med om de ikke kjente hverandre. Jeg er ansatt selv i Skole 1 (ikke TO avdelingen), men har likevel sørget for å være så nøytral som mulig i gjennomføringen av studiet. De to andre skolene Skole 2 og Skole 3 har jeg ikke noe spesielt forhold til. Ved utførelsen av intervjuene har jeg forsøkt å være nøytral og unngå mest mulig å være subjektiv i mine tolkninger. Kvale (2009) nevner likevel at det er sjeldent at man vil være helt nøytral i slike situasjoner.

4.8. Etiske retningslinjer

Det er sentralt i denne studien at det tas forbehold om etiske retningslinjer for å kunne verne om personer som er med. Dette er da snakk om anonymisering av respondentene. Det er nevnt av Tjora (2010) at all forskning bør inneholde former av etikk i forskning. Videre er det viktig at de som blir intervjuet må føle at de også er trygge av å kunne være delaktig i forskning og sørger også for at flere ønsker å stille opp som informanter i fremtiden.

For å kunne holde en standardisert norm innen etikk i forskningen har jeg forholdt meg til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) sine retningslinjer. Før forskningen startet fikk samtlige deltakere i studien informasjon om tema

og formål. De ble også informert om at de hadde mulighet til å ikke delta i studien om de ombestemte seg. Det ble også underskrevet samtykkeerklæring. Som beskrevet i NESH sine retningslinjer ble alle som var delaktig i undersøkelsen anonymisert.

Alle skolene som er med er også anonymisert og har fått navnet skole 1, 2 og 3. Dette vil sørge for at etiske retningslinjer blir fulgt og at informantene beholder sin anonymitet i etterkant.

Rådata som er brukt i studien av både lydopptak og utfylt spørreskjema vil bli destruert ved slutten av studien. Som nevnt ovenfor er gruppeintervjuene transkribert ut ifra hva som ble sagt av respondentene.

På bakgrunn av mitt personlige engasjement og tilknytning til denne studien er det ekstra viktig at jeg opprettholder de etiske retningslinjene. Dette er for å beskytte elevene, medansatte og mitt eget personlige engasjement. Engasjementet innebærer blant annet at jeg har jobbet med dette fagfeltet i flere år, for en av skolene i studien. For meg er det dermed viktig å få frem resultatene ved denne studien på en nøytral og god måte for å forsikre meg at studien kan brukes i fremtidig vurdering vedrørende tilrettelagt avdeling. Dette kan dermed danne grunnlag for beslutninger på høyere politisk og skoleadministrativt nivå.

5. Utvalg

I min utprøving av fokusgruppeintervju i arbeidspraksisen startet jeg med å tenke på utvalget «Hvem skulle være med, hvor skulle det foregå og hvordan skape et tillitsforhold slik at det kunne bidra til at de kunne åpne seg mest mulig». Utvalget landet på tre samarbeidsskoler i samme region for at feltet jeg skulle forske på ikke skulle bli for stort. Disse skolene har tilsvarende gruppestørrelser på de tilrettelagte klassene/avdelingen, og dermed ganske like i tilbudsstrukturen. Jeg kontaktet videre avdelingslederne ved skolene og fikk avtalt et møte. I disse møtene presenterte jeg studiet mitt og fikk avtalt tid til intervju med lærere. Alle de tre skolene møtte prosjektet mitt positivt og sa der var på tide at noen satte søkelys på tema annet en fra Fylkesnivå.

De fikk en skriftlig informasjon om forskningsprosjektet, dets formål og en samtykkeerklæring i forkant av intervjuet der de etiske retningslinjene var ivaretatt. Videre fikk de aktuelle lærerne dette utlevert. Ved oppstart av intervjuene fikk lærerne en liten matbit

når jeg presenterte prosjektet. Dette hadde til hensikt å få en litt lettere tone under selve intervjuet og bli litt kjent i forkant. Undersøkellesdesignet påvirker dem som undersøkes, og utsetter undersøkelsesobjektene for ulike stimuli og signaler som er viktig å ta med i betraktningen av resultatene man får. Jeg har derfor vært ekstra observant med å gi alle de tre skolene de samme forutsetningene i forkant av fokusgruppeintervjuene.

Utvalget av enheter i intensive/ kvalitative studier er ofte skjeve. Vi velger ut noen få slik som her, og se vil ofte representere for få situasjoner til at det vil gi et representativt svar for populasjonen. Resultatene vi kommer frem til vil ofte være tett knyttet til en spesifikk kontekst, noen personer eller en organisasjon slik som i denne oppgaven.

6. Presentasjon og tolkning av data

” Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse” (Kvale og Brinkmann, 2010 s.188).

Et tekstdokument vil gi bedre oversikt enn en lydfil. Denne struktureringen er begynnelsen på analyseprosessen. Jeg benyttet meg av iphone for å gjennomføre lydopptakene. Ved transkriberingen av intervjuene benyttet jeg meg av en pedal som er utviklet for å lette slik arbeid. Her kan du stoppe, spole frem og tilbake med føttene så du kan skrive samtidig. Jeg rakk ikke å gjøre så mange notater underveis, så opplevde det som svært informativt å kunne høre hva informanter hadde sagt på nytt i etterkant i tillegg til spørreskjemaene de hadde fylt ut. Filene ble så overført til min PC og slettet fra iphonen straks de var transkribert. Så laget jeg ett sammendrag av transkriberingen og laget en statistikk av spørreskjemaene i Excel.

Dette ble gjort for å forenkle dataene jeg har innhentet, samt gjøre det lettere å drøfte resultatene og presentere funnene på en oversiktlig måte.

6.1. Sammendrag fokusgruppeintervju Skole 1

Ved Skole 1 var det 4 ansatte som ble intervjuet vedrørende TO-avdelingen. Intervjuguiden (vedlegg 4) er brukt som guide i gjennomføringen av intervjuene. Dette er kun en guide og er ikke fulgt slavisk. Spørsmålene og transkriberingen vedlagt (NN) presenterer detaljert gruppeintervjuet. Nedenfor er et sammendrag av gruppeintervjuet med de viktigste funnene.

Gruppen ble spurt: «Kjennetegner deres TO-avdeling?»

Respondentene svarte i korte trekk om vedrørende deres avdeling. Kjennetegn er hva det jobbes med, hvordan det jobbes og hvordan avdelingen er organisert. Det nevnes at det gis

sakkyndig vurdering for alle elevene som vurderes å bli med. Dette er et godt tegn på at det fokuseres på å få med kun de som har mest behov for å være med i slike grupper. Det er også ført **enkeltvedtak** for å best mulig kunne dokumentere alle elevene som er med i denne gruppen. **Individuelle opplæringsplaner** er også implementert. Dette er hovedsakelig på grunn av at det er store forskjeller i disse avdelingene der noen har mye kunnskap, og andre veldig lite. Det forsøkes også å **gi karakterer** i størst mulig grad for å forsøke å gi en vurdering av hver enkelt elev. Gruppeantallet for disse avdelingene varierer mellom **fem og ni medlemmer**. Antallet avhenger blant annet om sammensetningen i gruppen slik at det blir et mest mulig produktivt arbeidsmiljø der elevene bygger hverandre opp.

Når det gjelder selve elevene i gruppen ser respondentene at det er annerledes sammensetning av elever nå enn før. **Tidligere** var sammensetningen av elevene mer preget av **mangel på motivasjon og vilje**. Dette har forandret seg til at elevene er mer preget av **psykiske problemer**. Dette er mer alvorlige tilfeller og problemene elevene sliter med nevnes å være mer passende å bli behandlet av andre profesjonelle. Noen er med andre ord for syke til å gå på skole. **Ikke alle elevene har store lærevansker**. De er ofte flinke, men på grunn av at de for eksempel har **opplevd noe traumatisk** har vanskeligheter å fungere i en vanlig klasse. Det er knyttet et for stort press på hver enkelt elev og de blir ikke lagt merke til så mye som de trenger. Det er også **stor variasjon når det gjelder oppmøte**. Noen møter opp hver dag, mens andre må purres på flere ganger dagen før de kommer. Dette er oftest på grunn av at de er for syke (psykisk) til å forlate huset. Ifølge spesialpedagogene tar også Skole 1 imot de elever som andre skoler ikke vil ha. De vil dermed at **flere skal ha sjanse til å fullføre skolen** og gjør sitt ytterste for å få dette til.

Oppfølgingsspørsmål: Tenker dere at dere tør å ta de imot de som ingen vil ha?)

For oppfølgingsspørsmålet om hvorfor gruppen tar inn unge som ingen andre vil ha går de mer i dybden i hvorfor de ønsker dette. Som nevnt i forrige paragraf ønsker de å gjøre et forsøk for alle elevene og dermed gi de mulighet til å fullføre tilsvarende ordinært løp ved hjelp av disse gruppene. For å få til dette har det vært vesentlig å **fokusere på mye omsorg** for å kunne bygge et miljø **som fremmer tillit og trygge rammer** for elevene. Det er videre satt fokus på **godt samarbeid i avdelingen** for å gjøre arbeidet lettere. Dette gjelder blant annet å dele erfaringer og assistere hverandre i återgruppene. **Tanker om TO-avdelingen fra andre avdelinger på skolen:**

Under intervjuet blir det spurt om andres syn på TO-avdelingen. Når det gjelder for skolen for øvrig er det **mye uvitenhet** og det er ofte beskyldninger av at disse avdelingene må være mye mer fleksible enn de som underviser ordinære videregåendeklasser. Det er mange som **ikke vet hvilke utfordringer det er i disse gruppene** og hva det jobbes med. Når de andre ansatte ikke har kunnskapen om hvordan disse gruppene fungerer blir de **ofte beskyldt for å sløse med ressurser** og ikke følger hva som er foreslått av ledelsen. Dette kunne fort blitt løst ved **mer info vedrørende disse gruppene** og gi mer innsyn i deres utfordringer. Fra dette kunne det ha skapt mer forståelse. For de som ikke kjenner TO-avdelingen er det vanskelig å vite kompleksiteten og problemene som det støtes på. Fra vanlige klasser opplever de som oftest at elevene følger med og ønsker å lære. På TO-avdelingen må spesialpedagogene sette seg ned med elevene og skape interesse for å lære. **Disse avdelingene bruker dermed mye mer ressurser** enn på ordinært løp. Et annet problem er at TO-avdelingene **har fått redusert tilgang på ressurser**. Dette har hatt en stor påvirkning på kvaliteten på timene og videre ført til dårligere resultater. Skoleledelsen har ingen forståelse for dette og forventer bedre organisering i tillegg til gode resultater. Dette har ført til at denne avdelingen har følt seg nedprioritert.

Organiseringen og digitale verktøy:

Jeg spurte pedagogene om hvilket verktøy som fungerer best ved disse gruppene og bruk av digitale løsninger. Respondentene la frem at de har hatt **stor nytte av IOP verktøy** som er individuell opplæringsplan. Ved dette er det dermed lettere å følge elevene fra et tidlig tidspunkt i utdanningsløpet (fra da de søker seg inn på skoler) og dermed kunne tilrettelegge læreplanen for hver enkelt på best mulig måte. Når det gjelder **digitale løsninger er det vanskelig å implementere** ved TO-avdelingen ved Skole 1. Dette er i hovedsak på grunn av at elevene ikke har grunnleggende bakgrunn for å kunne ha nytte av dette. I tillegg er det andre områder det bør fokuseres på som for eksempel tillit og omsorg som har vist seg å ha mye større effekt på læringen. Dette kan ikke fanges opp gjennom digitale løsninger. At de ikke har benyttet seg av digitale løsninger har ført til konflikter med skoleledelsen som ønsker at dette skal bli implementert for alle grupper i skolen.

«Finnes tilbudet om TO på VG1, VG2 og VG3?»

Dette spørsmålet ønsker jeg å få mer informasjon om hvor lenge tilbudet til disse avdelingene varer og om det er noe samarbeid med de andre avdelingene på skolen. **Tilbudet finnes for alle klasser**. De prøver å **inkludere mest mulig fellesfag** i disse gruppene for å gjøre det

mulig for elevene å **gå over til ordinært løp i enten VG2 eller VG3**. Dette er både for å redusere kostnadene, samt sørge for å mer plass til de som virkelig trenger oppfølging i form av åttergrupper. Lærerne ville dog ha sett en større etterspørsel etter slike grupper.

«Hvordan er kunnskapen ved resten av skolen til hva dere gjør og hva tilbudet inneholder?»

Respondentene nevner at det er ganske stor forskjell mellom kunnskapen ved resten av skolen og åttergruppene. Det er likevel **stor forskjell blant elevene** som er med i gruppen og flere er på nesten like godt nivå som de på ordinært løp. De trenger likevel å bli sett i større grad enn andre elever. Hadde de ikke vært med i denne gruppen ville ikke disse elevene klart seg.

Videre er det også store sprik i kunnskapen noe på grunn av at det ikke er et godt samarbeid med de andre avdelingene på skolen. De merker at enkelte elever har store vanskeligheter til å gå over til ordinært løp fra TO-avdelingen. På grunn av **stor overgang fra TO-avdelingen til ordinært løp** når det gjelder individuell oppfølging osv. er dette et utfordrende. I tillegg opplever elevene som **går over til ordinært løp å bli satt i bås** av andre elever ved at de tidligere har vært i på en tilrettelagt avdeling. Dette går ut over trivselen for disse elevene og dermed øker sjansen for at de faller ut. På en annen side er det **flere elever fra TO-avdelingen som har gjort det bra**. Det er dog ikke ofte at disse får omtale i senere tid siden de blir registrert som en del av elevene i det ordinære løpet.

Det som har vist seg å ha god effekt av disse gruppene er når de er på **utplassering ved bedrifter**. Dette gjør at de får en givende hverdag og får mulighet til å gjøre noe som er relevant. Videre ser respondentene at det er en økende andel av disse elevene som **får lærlinge plasser** senere. Pedagogene mener at det er en optimal løsning med **utplassering to til tre ganger i uka**, og resten av dagene fokusere på fellesfag. Dette fører til at disse elevene får de fagene de trenger, mulighet til å jobbe for en bedrift etter de er ferdig med skolen og dermed bli et nyttig tilskudd til samfunnet.

Når det gjelder psyken til disse elevene ser pedagogene at de ofte blir et mer nyttig tilskudd til arbeidslivet enn andre som ikke har samme livserfaring som de. De blir mer **sjeldent sykemeldt senere i yrkeslivet** og **tåler mye mer psykisk motgang**.

«Når dere tar inn disse elevene på VG1, blir det planlegging av løpet ute i bedrifter også? Blir det planlagt helt ut i arbeidslivet?»

Spesialpedagogene mener at planleggingen av **hver enkelt elev er i konstant endring**. Dette er på grunn av en utvikling både vedrørende individuelle ønsker og personlig utvikling i løpet av studietiden. Respondentene opplever at elevene ofte **har mange planer og ombestemmer seg** etter at de har prøvd seg i et yrkesfag. For yngre mennesker er alderen på videregående en periode der de utvikler seg mye både sosialt og fysisk. Når det gjelder elever ved TO-avdelingen er dette ofte ungdommer som er noe umodne. Utviklingen skjer dermed på et senere tidspunkt og dette påvirker også mentaliteten, samt ønskene deres.

For Skole 1 prøver pedagogene å **overføre så mange elever som mulig til ordinært frem til VG2**. Dette på grunn av å få flest mulig elever til å gjennomføre obligatoriske fag og få karakterer. Dette gjør det lettere for elevene å få praksisplass i en bedrift. Til oppsummering ser respondentene **mye positive utfall fra elever som har vært i TO-avdelingen tidligere**. Noen har også blitt lærere.

«Hva slags type samarbeidspartnere har dere? (PPT)»

Med samarbeidspartnere menes det eksterne offentlige og private aktører. Respondentene svarte at det er flere samarbeidspartnere som **barnevernet, psykolog, psykiater, skolen, pedagogiske assistenter og foresatte**. Hvilke samarbeid som brukes **avhenger også av nettverket til hver enkelt elev**. Noen har foresatte som har store nettverk og ønsker å involvere seg for å kunne tilrettelegge best mulig for sitt eget barn. Andre tilfeller er det meget liten involvering fra de foresatte som dermed vil føre til mindre samarbeidspartnere. Når det ikke er god nok kommunikasjon med foreldrene/foresatte merker pedagogene også at det er vanskelig å vite hva som skjer i livet utenfor skolen. Det vil også bli vanskeligere å få ungdommene til å møte opp.

«Hva tenker dere om fremtiden til avdelingen deres?»

Spesialpedagogene linket dette svaret til hvordan de har sett utviklingen fra tidligere til nå. Som nevnt er det nå **mer psykiatri** blant elevene enn tidligere. Ungdommene er også sykere og **trenger dermed profesjonell hjelp**. De ser derfor for seg at andre statlige organisasjoner vil ta over arbeidet med å følge opp disse ungdommene. En annen tanke om fremtiden er at de **håper på omorganisering** for de som blir en del av disse gruppene. Dette er på bakgrunn av at det er i større grad enn før viktig å se hvem som virkelig trenger dette tilbudet. De ønsker at

de som er **lite motivert og skolelei likevel kan gå ordinært løp** og heller søke hjelp andre steder.

Dette konkluderer gruppeintervjuet av de utvalgte spesialpedagogene ved Skole 1. Nedenfor er et sammendrag av fokusintervjuet ved Skole 2.

6.2. Sammendrag av fokusgruppeintervju Skole 2

Nedenfor er et sammendrag av gruppeintervjuer til Skole 2. Spørsmålene til dette intervjuet følger i hovedsak intervjuguiden (vedlegg 4). Det er viktig å presisere at dette er kun en guide, og at den ikke er fulgt slavisk. Gruppeintervjuene er tatt opp ved hjelp av mobiltelefon og har senere blitt transkribert. De viktigste punktene fra dette intervjuet er presentert under.

«Hva som kjennetegner deres avdeling?»

Respondentene nevner at elevene i deres TO-avdeling vanligvis **sliter psykisk**.

Kompleksiteten av de unges situasjon er ganske annerledes nå enn tidligere. Elevene er også **roligere** nå, de lager ikke så trøbbel som tidligere var tilfellet.

Elevene blir en del av avdelinger på bakgrunn av **sakkyndige vurderinger**, dette er dermed samme som ved Skole 1. Det er mye som skal til for å være en del av disse gruppene nå enn tidligere. Elevene må **være mye sykere og i større grad trenge hjelp enn før**. Problemene til elevene er også annerledes nå enn tidligere. Det var dermed ikke så store problemer som det er nå. Det er en litt **annerledes sammensetning** av disse gruppene.

«Hvordan søker elevene til tilrettelagt avdeling?»

Elevene som ønsker å bli med i tilrettelagt avdeling må **søke igjennom en rådgiver på skolen**. Rådgiveren vurderer dermed om det finnes grunn nok til å ta saken med videre til et **møte med kontaktlærer**. Denne læreren, som også kjenner eleven godt, vil ta videre vurdering om eleven trenger hjelp ved tilrettelagt avdeling. PPT er dermed inne i bildet og eleven blir dermed vurdert om det ligger en sakkyndig grunn i bunn før de søker til denne avdelingen.

Kjennetegnene til disse elevene er at de har **lave karakterer** fra før og i tillegg har **hatt mye spesialundervisning**. De sliter med lærevansker og mangler som regel mye basiskunnskap for å kunne bygge på videre. Enkelte har også dårlige språkkunnskaper i norsk og må dermed

bruke mye tid til å forstå hva som læres. Andre faktorer som preger typiske elever ved TO-avdelingen er at det har **skjedd noe med elevens situasjon for ikke så lang tid tilbake**. Det vil i enkelte sammenhenger være viktig for disse elevene å **få ekstra veiledning, trygghet og oppmerksomhet** for å kunne følge den akademiske utviklingen. Etter de har vært i disse gruppene en stund har disse elevene hatt tid til å bearbeide følelsene sine og dermed kan gå tilbake til ordinære videregående klasser igjen.

«Hvilket tilbud har elevene på TO-avdelingen på Skole 2?»

Det er til sammen seks tilbud for TO-avdeling, alle innen yrkesfag. Disse yrkesfagene inkluderer linjer innen **elektro, byggfag, TIP, helse og oppvekst, design og håndverk, service og samferdsel**. Tilbud om andre fagretninger inkluderer også **toppidrett, idrettsfag, studiespesialiserende og matte**. Avdelingen prøver å **være så fleksibel som mulig** for å prøve å fremme interesse blant elevene og dermed mer motivasjon til både å møte opp og fullføre skoleløpet.

«Får elevene karakterer?»

For alle disse linjene **forsøkes det å danne et best mulig grunnlag** for at alle elevene skal få karakterer i samtlige fag. Dette vil dermed danne et helhetsinntrykk for en potensiell arbeidsgiver. Ved å ha karakterer i alle fag viser dette også en fremtidig arbeidsgiver at de har god gjennomføringsevne. Spesialpedagogene ser også at denne metoden får flere elever mulighet for utplassering ved en bedrift. Likevel er det i den siste tiden en annen sammensetting av elever. Som nevnt ovenfor er det knyttet mye psykiatri og mer alvorlige problemer enn tidligere. **Grunnlaget for å sette karakterer er dermed mindre** for å sette karakterer og spesialpedagogene ser en økende tendens til at flere ikke får karakterer.

«Hvor lang tid kan elevene bruke på å fullføre/avslutte tilbudet?»

Utviklingen blant elevene som kommer inn på TO-avdelingen ser de at det er **mye mindre grunnlag enn det var tidligere**. De **kan mindre nå enn før**, både når det gjelder generell praktisk kunnskap og teori. Logisk resonnement er også dårligere nå enn før. Tidligere var det alltid lettere å kunne tilpasse undervisningen på grunn av en bedre match. Siden elevmassen har endret seg og den generelle kunnskapen er dårligere er det dermed **behov for noe annen organisering av undervisningsoppsettet** enn tidligere. Spriket blant elevene er også mye større enn tidligere og er også preget av språkvansker på grunnleggende norsk. Det er dermed

svært variert hvor lang tid det tar for å fullføre tilbudet siden det generelle grunnlaget er veldig forskjellig.

«Finnes tilbudet på VG1, VG2 og VG3?»

Det er forskjell i tilbudet for hvert trinn ved Skole 2. For yrkesfag tilbys **elektro og byggfag** for både **VG1 og VG2**. For **design og håndverk** tilbys det **kun for VG1**. Første året, **VG1 kan tas over 2 år** om ønskelig. Elevene som begynner på TO-avdeling får **mulighet til å gå over til ordinært** om pedagogene ser at dette er mulig. Skolehverdagen tilbyr også utplassering ved bedrifter to ganger i uken. Dette er for å øke sjansene for å få lærlingplass senere. Erfaringsmessig har utplassering ved bedrift hatt gode virkninger og i mange tilfeller ført til videre ansettelse.

Hvem er det som hjelper elevene her med søknader og vurdering av behov?

Det er mange som er involvert i søknads og vurderingsprosessen vedrørende denne avdelingen. For ungdommer som fortsatt går på ungdomsskolen hjelpes det først fra **rådgiver ved ungdomsskolen, foreldre og kontaktlærere**. Disse kan best fortelle om det finnes et behov for eleven å få oppfølging ved en TO-gruppe. På forhånd har gjerne elevene brukt blant annet PPT og spesialundervisning. Om de ser at dette må fortsettes med vil det dermed være naturlig å bli en del av denne avdelingen. På våren kalles **rådgiver sammen med PPT og kontaktlærere med på et felles møte** før skolen starter for å vurdere om eleven trenger videre oppfølging eller ikke. De forskjellige **elevene blir dermed satt sammen i grupper for å best mulig å finne felles interesser og danne et harmonisk arbeidsmiljø**. Gruppene blir også sammensatt på bakgrunn av deres ønsker om yrkesfagsretning.

Respondentene merker seg at det er **forskjellige behov for elevene blant skolene i distriktet**. Skole 2 har for eksempel en annen elevsammensetning i TO-avdelingen enn Skole 1. Det er dog likt i tilbudet for yrkesfag til elevene. Videre ser de en tendens til at de som søker seg inn på **TO-avdelingene merker en viss form for stigmatisering**. Skolene som har tilbud om tilrettelagt grupper forsøker å endre navn slik at denne stigmatiseringen ikke skjer i fremtiden.

«Elevene har de sikkert en IOP. Hvem er det som tar seg av det?»

Ved denne videregående skolen er det **kontaktlæreren** som tar seg av den individuelle opplæringsplanen til elevene. De har som regel best oversikt over hva elevens faglige status

og kan dermed komme med forslag til hvordan det bør jobbes i tiden fremover. Dette føres inn i et manuelt system som ofte er brukt. Det er ikke brukt «elevinfo» på grunn av at det skiftes ofte på digitale systemer ved Skole 2.

«Fullfører elevene stort sett det de har begynt på her?»

Respondentene ser at det **byttes ofte retning innen yrkesfag** i løpet av årene ved videregående skolen. Dette er blant annet på grunn av at flere av elevene skifter mening og interesser i løpet av skolegangen. Respondentene ser ofte at elevene i utgangspunktet ofte **ikke vet hva de ønsker å gjøre**. Etter å få mer informasjon og erfaring finner de ofte ut hva de ønsker. De vil dermed **fullføre skolegangen, men med mer tidsbruk**.

«Fullfører elevene hvis de har begynt på noe og vet hva de vil? Får de karakterer og kommer seg videre?»

Respondentene opplever at de **fleste elevene får karakterer**. Det er dog ikke sikkert at dette danner et godt nok grunnlag for å komme seg videre. De **mangler dermed enkelte karakterer for å kunne få et endelig bevis på fullført skolegang**. Det er dermed ikke alltid at elevene fullfører utdanningen de har begynt på. På veien videre ser de også tendenser til at **bedrifter ikke ønsker å ansette de på grunn av at de er for ustabile**. Dette gjelder for eksempel at de møter på jobb der de gjør mye riktig og får ting til, samt får skryt av ledelsen. Likevel er dette ikke nok til at de greier å komme tilbake hver dag som et resultat av psykiske problemer. Spesialpedagogene ser også at forskjellige linjer er vanskeligere enn andre som videre fører til at det blir vanskelig å få fagbrev. De grunnleggende fagkunnskapene deres er dermed for svake til at de kan fullføre løpet de har startet på. På en annen side ser de flere positive resultater av elever som har fullført videregående med gode karakterer i samtlige fag.

«Har det skjedd noen endringer i løpet av årene som har gått?»

Pedagogene merker at det **før var mer slåssing, narkotika, hærverk og generell utagerende oppførsel** som preget TO-avdelingen. Før i tiden passet også elevene bedre i jobbsituasjoner enn nå. **De fungerte på en helt annen måte** og hadde mer generell kunnskap både teoretisk og praktisk. Dette har forandret seg til å være **mer psykisk syke personer** som trenger en helt **annen oppfølging** enn tidligere. De er mer hjelpeløse og **trenger veiledning til de minste oppgaver**. Dette krever mye mer ressurser fra pedagogene. I jobbsituasjoner trenger de også mye mer oppfølging og vil i flere situasjoner være en byrde for arbeidsgiver. Nåtidens elever **mangler også omgangskrets**. De er ensomme og trenger å danne seg både

sosiale kontakter og kompetanse. For å fremme best mulig sosial kompetanse og utvikling i TO-avdelingen er det viktig at pedagogene bruker mye tid til sammensettingen av disse gruppene. Respondentene ser at det er en stor sammenheng mellom gruppene som har vært før og den sosiale kretsen ungdommene får etter endt skolegang.

«Hvordan er samarbeidet innad avdelingen og ellers på skolen? Har dere mye samarbeid dere på avdelingen mellom?»

Samarbeidet mellom de ansatte er bra. Det nevnes i intervjuet at det **deles mye kunnskap** innad i skolen. De som kun underviser på ordinært ser at det er store fordeler knyttet til deling av kunnskap og det er alltid noe man kan lære av hverandre. Videre opplyses det om at det er et **generelt godt arbeidsmiljø** på skolen. Avdelingene jobber godt sammen og har forståelse for hverandres utfordringer. Respondentene underviser også både på ordinært og på TO-avdelingen.

«Har dere samarbeid med de andre fellesfaglærerne?»

På hver TO-gruppe er det **alltid to lærere til stede**. Det er en annerledes sammensetning med at de slår sammen to «åttergrupper» og har dermed mer fleksibilitet om noe uventet skjer. De har dermed **sammenslått gruppene** slik at det er **opptil 16 elever i en enkel avdeling**. En av pedagogene kan dermed ta med seg elvene ut på gangen uten at dette skal få nevneverdig forskjell når det gjelder den pågående undervisningen. Det er likevel ikke alle gruppene som har to elever. På **byggfag er det kun en lærer** til stede. Blant respondentene er det bred enighet at det her burde være to lærere pga. det er brukt mye verktøy i undervisning. Når det er **mange ustabile ungdommer i en slik kan det dermed skape farlige situasjoner**. Læreren ved byggfag kan i tillegg også ikke forlate verkstedet på grunn av frykt for at noe skal skje. En løsning på dette diskuteres allerede.

«Vet de andre lærerne på skolen hva dere holder på med, hva dere jobber med, og elevgruppen dere har?»

Det er **ganske god kunnskap om TO-avdelingen** generelt på skolen. Det er dog **alltid behov for mer informasjon**. Dette er på grunn av at det blir mer forståelse når det gjelder hva spesialpedagogene har å jobbe med og bruken av ressurser. Ansatte både innenfor og utenfor gruppe har også et godt samarbeid som også fremmer et godt arbeidsmiljø. Som nevnt ovenfor er det mye de ansatte kan lære av hverandre, både fra vanlig pedagogisk og spesialpedagogisk bakgrunn.

For elever som har fullført VG1 på TO-avdelingen ser respondentene at det er **veldig stor overgang fra VG1 til VG2**. Det er dermed veldig vanskelig for elever som har fullført VG1 ved TO-avdeling og ønsker å gå over til ordinært løp på VG2. Dette kan av og til **føre til at de returnerer til denne avdelingen**. Det er dermed **viktig at lærerne på TO-avdelingen og ordinært samarbeider for å unngå at dette skjer**.

«Kan vi klare oss uten dette tilbudet?»

Samtlige deltakere på gruppeintervjuet er enig at det er **viktig at det fortsetter å være et tilbud om TO-avdeling** ved Skole 2. Det presiseres at flere av elevene som går på disse avdelingene vil ryke ut av videregående. De tror også at siden disse ungdommene ikke har et sted de kan henvende seg til vil de få problemer senere i livet.

«Hvorfor tror dere dette tilbudet opprettholdes?»

Deltakerne ved intervjuet nevner at tilbudet bør opprettholdes, men tror det kan være **vanskelig å overbevise politikerne** som har det overordnede ansvaret for midlene som fordeles. De forklarer **viktigheten med dette tilbudet med at disse elevene kan bli store kostnadsbyrder** for samfunnet gjennom NAV. Dette tilbudet har med hensikt å få disse ungdommene ut i jobb slik at de heller kan bidra til samfunnet.

Videre er det også viktig at **de som er skolelei får hjelp til å fullføre** siste del av skolegangen. Ved at disse elevene får litt hjelp vil **hindre de av å falle ut av samfunnet**. I tillegg trenger **flere elever å bli sett, få oppmerksomhet og bygge opp en tillit til andre mennesker**. Som nevnt tidligere er det flere elever nå som sliter med psykiske problemer. En TO-avdeling hjelper eleven med alt fra grunnleggende sosial kompetanse til å skape motivasjon. Om disse elevene ikke blir fanget opp i tide kan det være for sent til å få de inn på tilrettelagt opplæring.

Respondentene mener også at i fremtiden er det **viktig å vise kjønn og være litt snill når det kommer til tilbakemeldinger og karaktersetting**. Dette er med på å **danne mer iver og motivasjon for å lære mer**. De vil dermed også ha en sjans til å bli en del av samfunnet. Om alle situasjonene ble skrevet ned for orden, oppførsel og fravær hadde ikke disse elevene kommet seg ut i arbeidslivet.

6.3. Sammendrag av fokusgruppeintervju Skole 3

Nedenfor er et sammendrag av gruppeintervjuer til Skole 3. Spørsmålene til dette intervjuet følger i hovedsak intervjuguiden som finnes på vedlegg 4. Det er viktig å presisere at dette er kun en guide, og den skal dermed ikke følges slavisk. Gruppeintervjuene er tatt opp ved hjelp av mobiltelefon og har senere blitt transkribert. De viktigste punktene fra dette intervjuet er presentert under.

«Hva som kjennetegner deres avdeling her på Skole 3?»

Respondentene på gruppeintervjuet nevner at det er forskjellig sammensetning på elevgruppene nå enn tidligere. **Før var elevene mer oppgående.** Det var ikke store utfordringer å få de over på ordinært i løpet av skolegangen. De hadde større grunnlag og hadde ikke samme problemer som dagens TO-elever har. Det var også mulig å ha disse elevene i mindre grupper. Antall elever per lærer var dermed mye mindre og det gjorde at elevene fikk mer individuell oppfølging. Gruppene fungerte dermed veldig bra. **Med tiden har disse gruppene blitt større,** dvs. flere elever per gruppe. Dette har gjort at det er **mindre individuell oppfølging enn tidligere.** Det er ikke like mye fokus på hver elev som respondentene ser som nødvendig. Dette har blant annet resultert til at færre elever klarer å gå over til ordinært løp.

Når det gjelder selve elevene er det også her som i de andre skolene **mye psykisk syke.** De har helt andre utfordringer enn tidligere og trenger en annen oppfølging enn før. De **trenger mye psykisk støtte og føle seg trygg** i gruppen for øvrig.

«Får elevene karakterer?»

Ved Skole 3 får **ingen elever karakterer i fag.** Til gjengjeld får de kun **vurdering i orden og oppførsel.** Pedagogene ser dette som det beste tilbudet de kan gi. Det er **dog noen unntak for fag enkelte elever er sterkest i.** De vil dermed få mulighet til å følge tilsvarende det ordinære løpet. For de elevene som er sterkest faglig og psykisk vil få mulighet til å prøve seg på ordinært løp. Før de eventuelt kan bytte **blir de testet for å se om kunnskapen er opptil forventning.** Det er dog satt stor fokus på å prøve å få flest mulig som er i stand til det til å bli overført til ordinært løp for å kunne gi plass til de elevene som virkelig trenger det.

«Hvor lang tid kan elevene bruke for å fullføre/avslutte tilbudet?»

Det er bred enighet blant intervjupersonene at det er **viktig å være så fleksibel som mulig**. Dette er for å kunne få så mange som mulig til å **bli mer stødig både faglig og litterært**. De kan dermed få mulighet til å gå over på ordinært løp. Forskjellig fra andre videregående skoler bruker ikke Skole 3 standardtilbudet om å gjennomføre VG1 over 2 år. I **enkelte tilfeller kan elevene bruke opptil 5 år på å fullføre VG1**. De ser at det er bedre å være noe mer fleksible for å få de til å bli best mulig rustet til å bli en del av samfunnet.

«Hvordan er gruppestørrelsen hos dere? Og hva tilbys»

Det er tilbud om TO-grupper, også kalt «åttergrupper» i yrkesfagene **design og håndverk, produksjon, TIP, helse og oppvekst**. Elevene har også mulighet til **studiespesialisering**. Dette er for å kunne tilby et bredt valg til elevene. Det er som oftest veldig bredt valg som har vist seg å ha best effekt for å kunne tilby noe som interesserer elevene.

«Jobber dere bare på TO-avdelingen, eller har dere ordinær undervisning også?»

Blant respondentene er det både ansatte som **underviser på både ordinært og TO-avdeling**, samt de som kun underviser «åttergrupper». Det er dermed en blandet sammensetning av pedagoger og spesialpedagoger.

«Hvem er og hvem kan søke på disse tilbudene? Hvordan finner elevene dere?»

Spesialpedagogene forklarer at det allerede i **oktober året før begynner å se etter elever som trenger denne type oppfølging**. I første omgang **kommer disse elevene på besøk til skolen og får både info og kort orientering om tilbudet**. Dette er som regel arrangert sammen med en åpen dag på skolen da ungdomsskoleelever får se seg rundt i de ulike byggene på skolen. Prosessen fortsetter dermed med **individuelle søk der rådgiver fra ungdomsskolen kommer på møte sammen med foresatte og PPT**. Etter dette blir hver individuell søker **vurdert av avdelingsleder og pedagog**. Det er mye informasjon som er lagt i grunn i disse søknadene og det må **tas nøye forbehold om søkerne passer inn i gruppen** som allerede er på skolen. Det hender at de ikke kan ta imot alle som søker på grunn av psykiske utfordringer og funksjonshemming. Forholdene på skolen er rett og slett ikke bygd for alle typer elever til å fortsette skolegangen ved Skole 3.

«Ser dere noen endringer i elevgruppen? Hvordan var eleven før, i forhold til de er nå? Hva er kjennetegnet på TO-elever i dag? Hva er det de strever med?»

Ifølge intervjugruppen er det skjedd en **utvikling fra mer trøblete ungdom til en større andel som trenger terapi og hjelp psykisk**. De ser en tendens nå som tidligere at det er **lærevansker** som er problemet. Dette kan være en konsekvens av at de har mistet mye av læringen tidligere i utdanningsløpet og har ikke blitt fulgt opp tilstrekkelig. Som i både Skole 2 og Skole 1 ser pedagogene ved Skole 3 er at elevene i større grad sliter med psykiatri. Dette kan blant annet være en konsekvens av **omsorgssvikt hjemme**. Foreldrene lever sine egne liv og har ikke inkludert eller fulgt opp ungene sine så mye som nødvendig. Det har dermed resultert i at ungdommene ikke har satt rammer og setter prioriteringer som er best for deres egen fremtid. Pedagogene ser dermed at det **trengs å legge trygge rammer** for elevene slik at de har mulighet til å lære mest mulig. På denne skolen opplever de også at det er **kulturelle forskjeller** som er utfordrende. Det er ofte barn som er kommet til Norge i den siste tiden som **ikke har fått mulighet til å lære seg godt nok norsk**, samt hvordan utdanningssystemet fungerer. Gruppen viste dog til å være **noe uenig i denne påstanden**.

«Er det sann at det er åtte på gruppene, eller hender det at det blir færre?»

Det eniges om at det **sjeldent er færre enn åtte elever** på disse gruppene. Dette er på grunn av at det er en stor etterspørsel med mange som trenger denne type oppfølging. Som nevnt tidligere er også de respektive **gruppene sammensatt ved nøye planlegging**. Hver enkelt elev vurderes på forhånd for å unngå konflikter. De **ser også etter potensiale for godt intern «klikk» sosialt som kan få de til å løfte hverandre opp og danne et godt samhold for læring**. Dette har vist seg å ha god effekt ved at de fleste ønsker å komme seg på skolen og jobb for å møte vennene sine de har på gruppen.

«Tenker dere at det er en helt annen skolemodell på Skole 3 enn for andre skoler som Skole 1 og Skole 2? Når man går inn på nettet og ser på Skole 3, Skole 1 og Skole 2, så ser de egentlig helt like ut. Hvordan vet elevene, avgiverskolene, forskjellen på innholdet dere har, da?»

Det forklares at det i oktober **året før får alle elevene mulighet til å se forskjellene mellom hver enkelt skole under skolebesøkene**. De får dermed et lite innblikk i hvordan det er på Skole 3. I tiden etterpå blir det flere arrangerte besøk og rådgiving i samarbeid med blant annet foresatte, lærere og rådgivere på ungdomsskolen med mer. Under disse møtene vil elevene også få mulighet til å fortelle hva de ønsker å gjøre selv. **Om de ikke passer modellen som Skole 3 er satt, for eksempel flere dager på jobb blir de anbefalt å begynne på enten Skole 1 eller Skole 2.**

«Har dere noe samarbeid med andre avdelinger på skolen?»

Det eniges pedagogene imellom at det er noe samarbeid, men det **skulle gjerne vært mer**. Dette gjelder blant annet med de som jobber kun på ordinært at de får noe **innblikk i hva som skjer på TO-avdelingen** slik at de kan best mulig fremme godt samarbeid de imellom. Siden det er flere elever som ønsker å komme seg inn på ordinært er samarbeid viktig for å best tilrettelegge for elevene og gjøre overgangen så god som mulig for både elev og lærer.

Videre ser pedagogene ved TO-avdelingen at det er **nyttig med godt samarbeid med bedriftene elevene kan utplasseres til**. De ser en klar sammenheng at de blir bedre rustet desto mer tid de tar del i arbeidslivet. Er de oftere i jobb lærer de også mer av hvordan det er å jobbe i bedriften. De får mer innsikt og lærer fortære arbeidsrutiner. De vil dermed bli til nytte for de enkelte bedriftene.

«Hvordan er kunnskapen ved resten av skolen til hva dere gjør og hva tilbudet inneholder?»

For TO-gruppene er det vesentlig at det **prøver å tilrettelegge et så godt læringsmiljø som mulig for elevene for å minke kunnskapsgapet i forhold til de på ordinært**. De som blir intervjuet mener at det er vesentlig å **tilrettelegge for hver elev** for å kunne få de så motivert som mulig. Dette er for å få eleven til å møte opp på skolen så ofte som mulig og få elevene til å ha så stor kunnskap som mulig i forhold til de på ordinært. Om de **ikke tilrettelegger tilstrekkelig** i forhold til deres ønsker **opplever pedagogene at elevene ikke møter opp**. Dette byr på utfordringer ved at det er **vanskelig å sette sammen alle elevgruppene** siden så mange av de **har krav til hvordan læringen skal foregå**. Det blir dermed vanskelig å tilrettelegge kunnskapen slik at disse elevene har mulighet til å følge de på ordinært løp. En annen utfordring for å holde kunnskapsnivået på disse gruppene er at **flere elever trenger kortere dager**. De er **ikke frisk nok psykisk** i tillegg til generell utholdenhet til å gjennomføre en full skoledag. Læretiden blir dermed kortere enn på ordinært og de vil dermed ikke ha mulighet til å følge kunnskapsløpet til de på ordinært.

«I utgangspunktet så er det åtte stykker i en slik gruppe. Er det på grunn av store forskjeller veldig få pedagoger tilstede samtidig?»

Pedagogene merker at det er ganske store forskjeller fra en avdeling til en annen når det gjelder hvor mange lærere som kan være til stede samtidig. For noen avdelinger er det ikke

tilstrekkelig mannskap tilgjengelig som kan ta seg av alle elevene. Siden de fleste elevene trenger mye veiledning er det dermed fare for at tilbudet ikke strekker til når det gjelder individuell oppfølging.

«Er de andre på skolen er kjent med TO-avdelinga? Vet de hva dere holder på med, vet de hva slags utfordringer dere jobber med?»

Spesialpedagogene er enige at det er **liten kjennskap generelt på skolen av hva som skjer på TO-avdelingen**. De føler seg som en **egen segregert gruppe i forhold til resten av skolen**. Dette er blant annet på grunn av at det meste som skjer på en TO-avdeling og ordinært er veldig forskjellig. Når det gjelder pedagogisk kunnskap er dette ganske forskjellig mellom disse to avdelingene. For enkelte pedagoger på ordinært løp opplever de at dette ikke er så relevant til sin egen bakgrunn og det er dermed ikke noe man trenger å ha kunnskap om. Det er dog enkelte som ser at spesialpedagogene er en viktig ressurs for skolen og spør om tips relatert til vanskeligstilte elever. De som underviser på TO-avdelingen er enig med at en lite populær avdeling og man **føler at man er nederst på rangstigen**.

«Tror dere vi kan klare oss uten dette tilbudet?»

Samtlige svarte **nei** på dette spørsmålet.

«Hvorfor tror dere at dette tilbudet opprettholdes?»

Ut ifra respondentenes vurdering **gjennomgår elevene i TO-avdelingen en enorm modningsprosess** fra når de starter til de er ferdige. Blant annet ser de en **viktig faglig utvikling**. Enkelte har veldig svake basiskunnskaper som hadde gjort det umulig å fullføre på ordinært løp. Det er dermed urealistisk å tro at flere ville klart å fullføre på ordinært løp. En annen viktig grunn for å opprettholde dette tilbudet er på grunn av det **sosiale nettverket de unge tilegner seg** i løpet av tiden de er på TO-avdelingen. Disse kontaktene forblir ofte en stor del av deres sosiale nettverk senere i livet.

6.4. Statistikk tabeller av spørreskjemaer med resultater:

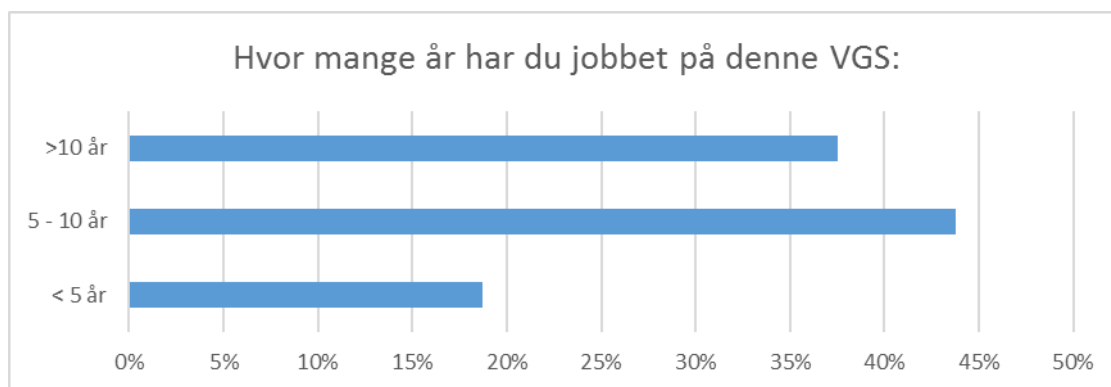
Ut ifra spørreskjemaene som er distribuert har alle skjemaene fylt ut og levert inn i tide. Som vist i vedlegg (DD) er alle spørsmål knyttet til denne åpne som har gitt mye frihet til respondentene. Ut ifra svarene er de blitt delt inn i kategorier som videre er ført som statistikk. Dette gjør resultatene enklere å forstå for leseren og i tillegg kunne drøfte funnene

opp mot problemstillingen. Noen av svarene er likevel vanskelig å kategorisere, og kan dermed ha påvirket resultatene.

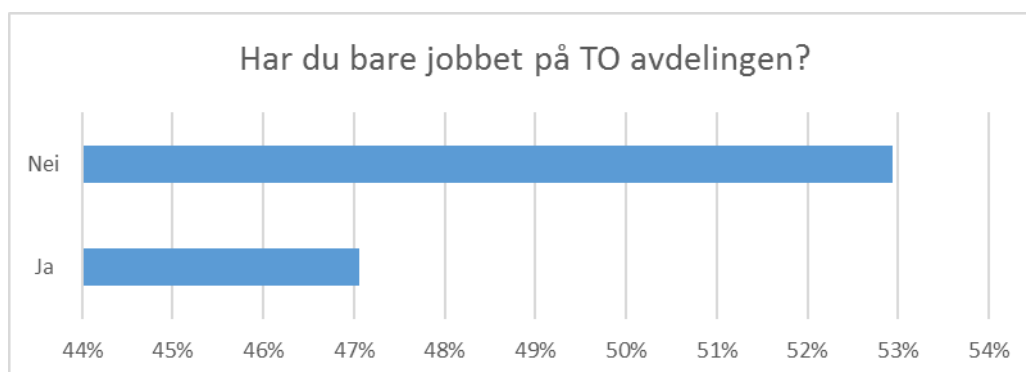
Nedenfor er det statistikk i form av tabeller som er laget ut ifra spørreskjemaene som var distribuert til de tre skolene. Resultatene viser både statistikk for hver av skolene i tillegg til samlet oversikt for å kunne sammenlikne og trekke generaliserende konklusjoner.

Totalt alle skolene:

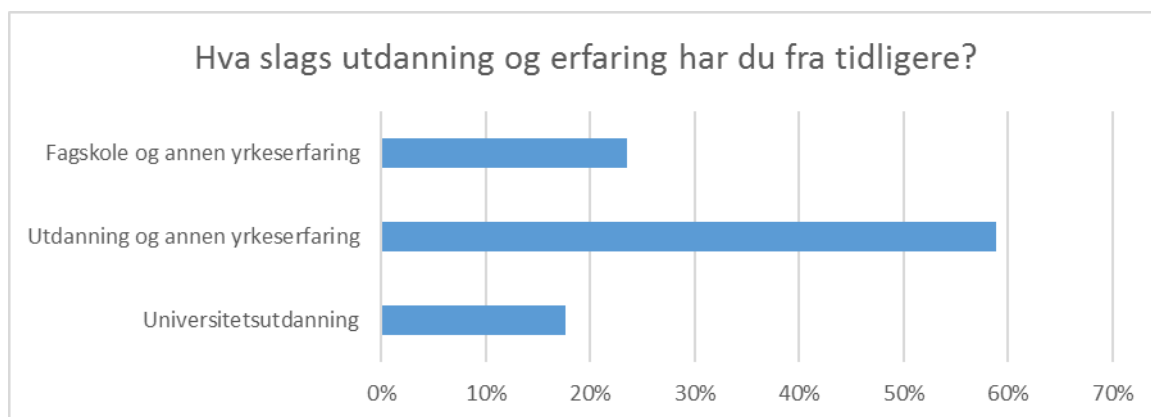
Tabell 6.1: De ansattes jobberfaring på den enkelte VGS, alle skolene:



Tabell 6.2: De ansattes arbeidssituasjon, alle skolene:

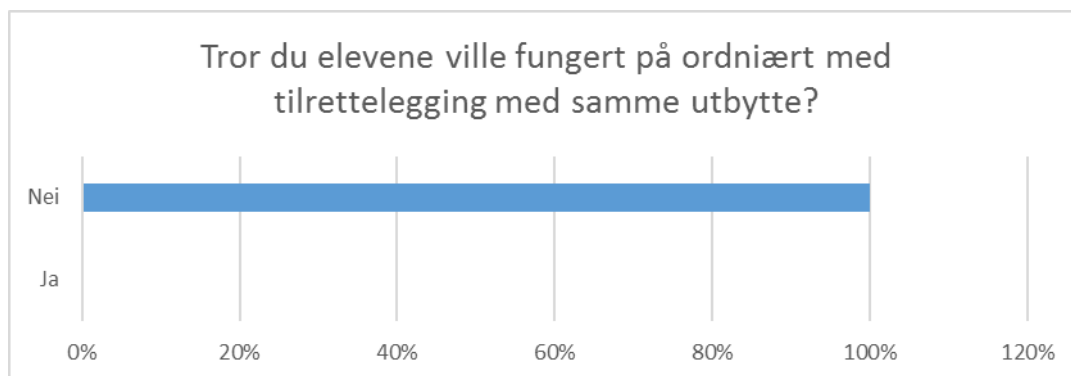


Tabell 6.3: De ansattes utdanning og erfaring, alle skolene:



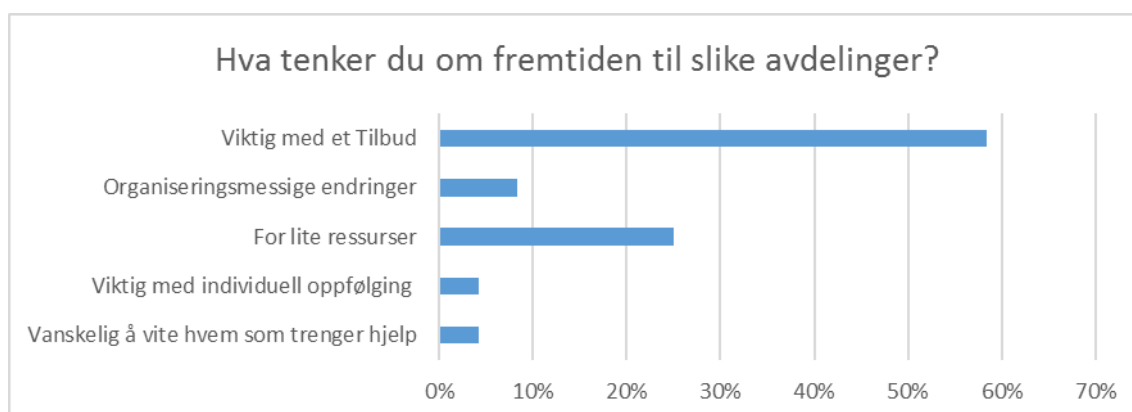
Ut ifra tabellene ovenfor beskriver de bakgrunnen om de som jobber på TO-avdelingene ved de tre skolene. De fleste av de ansatte i disse avdelingene har ofte jobbet på den samme skolen imellom 5 til 10 år. Kun 15% av respondentene har jobbet på skolen i mindre enn 5 år. Og en betydelig andel (37,5%) har jobbet der i mer enn 10 år. Andelen av de ansatte som jobber ved andre avdelinger enn TO er nesten like store (47 bare TO mot 53 prosent andre avdelinger). Når det gjelder utdanningen og erfaringen til de ansatte er de fleste (77%) universitetsutdannelse. Kun 18% har ingen annen yrkeserfaring.

Tabell 6.4: Tro på at elevene vil fungere på ordinær med samme utbytte, alle skoler:



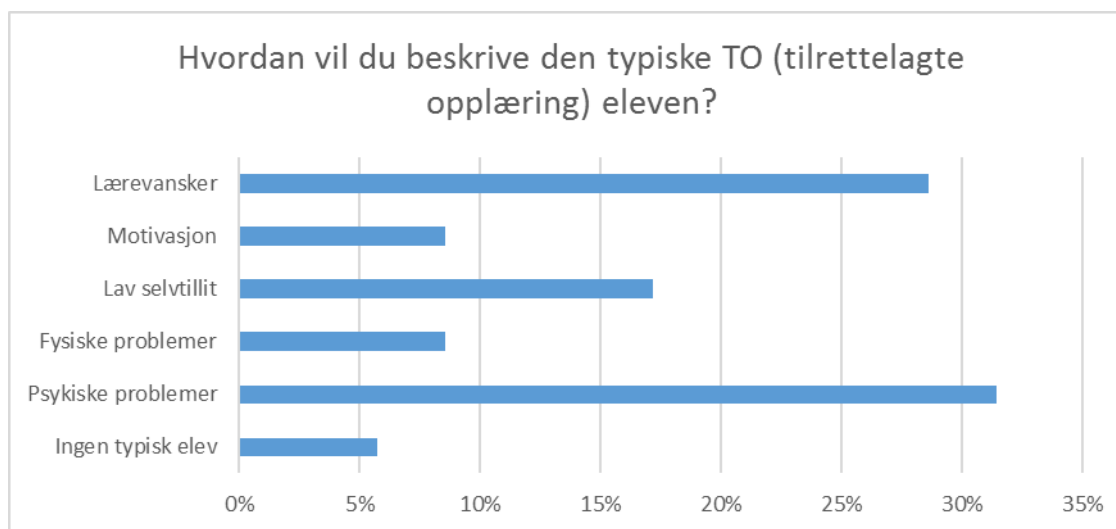
Tabellen over (6.4) sier samtlige av de som deltok på spørreundersøkelsen at elevene ikke ville ha fungert på en ordinær skole med samme utbytte. Dette er et klart signal fra alle skolene at disse avdelingene må være til stede for at flere skal være en del av samfunnet.

Tabell 6.5: Tanker om fremtiden til TO-avdelingen, alle skoler:



Tabellen over beskriver hva lærerne ved TO-avdelingene på de undersøkte skolene svarte når det gjaldt tanker om fremtiden. For dette spørsmålet er det mulig å nevne flere faktorer. Samlet sett på alle skolene er det klar tale om at det er viktig å ha et tilbud om TO-avdelinger (58%). Rundt 25% av lærerne sier at det vil være problemer tilknyttet til ressurser til disse avdelingene. Videre nevner respondentene at disse avdelingene bør gjennomgå endringer i organisasjonen (rundt 8%), at det bør opprettholdes individuell oppfølging (rundt 4%) og at det stadig blir vanskeligere å vite hvem som trenger hjelp (rund 4%).

Tabell 6.6: Karakteristika av en typisk TO-elev, alle skoler:



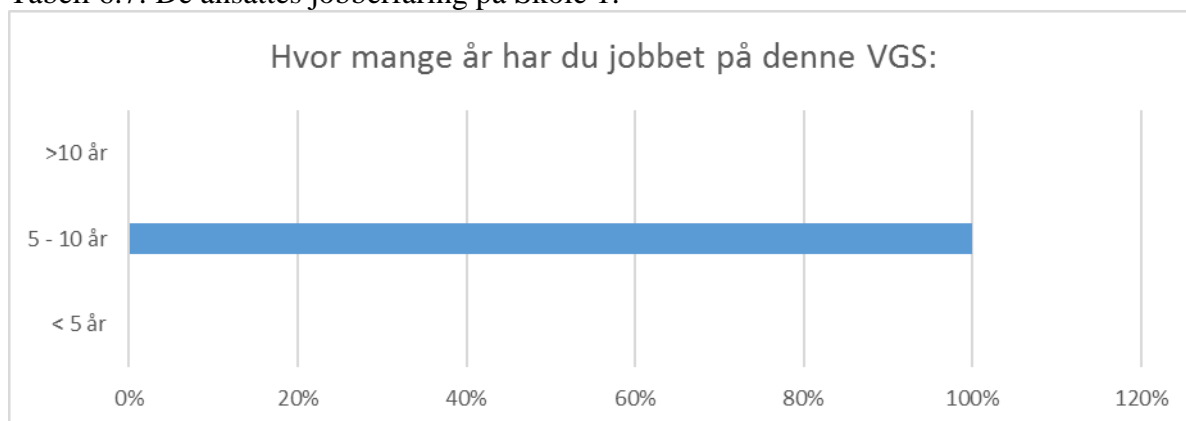
Tabellen over beskriver lærerens tolkning av typiske trekk ved elevene ved TO-avdelingene. På dette svaret er det mulig å nevne mer enn en karakteristikk. Det mest vanlige trekket ved elevene i denne avdelingen er at de har psykiske problemer/vansker. Dette meldes som over 32% av respondentene. Den nest største karakteristikken er lærevansker med rundt 28%. Lav selvtillit er også gjentatt flere ganger med ca. 17,5%. Andre trekk ved disse elevene er lav

motivasjon og fysiske problemer (begge under 10%). Noen (i overkant av 5%) nevner også at det ikke er noen typiske trekk ved elevene i TO-avdelingen.

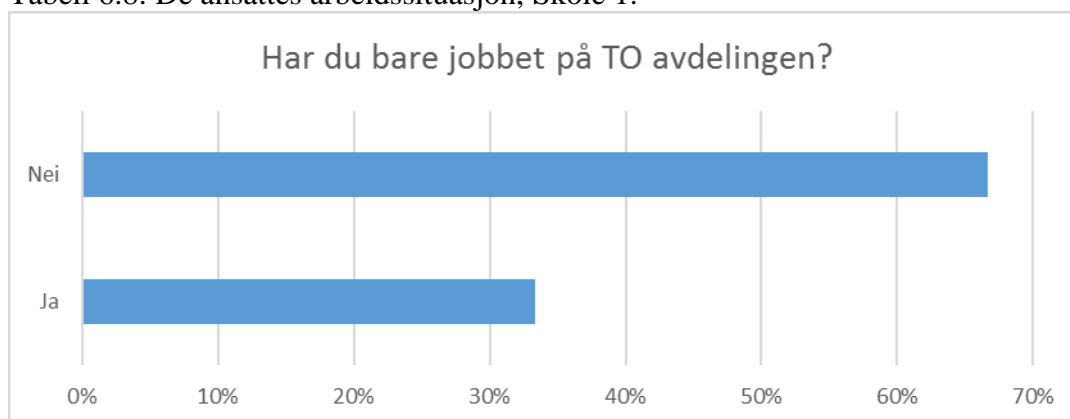
Tabellene nedenfor går i detalj på hver enkel skole for å se om det er forskjeller både i forhold til hverandre og helheten for øvrig. Statistikken er kalkulert på samme grunnlag som for helheten og vil bli presentert hver for seg.

Skole 1:

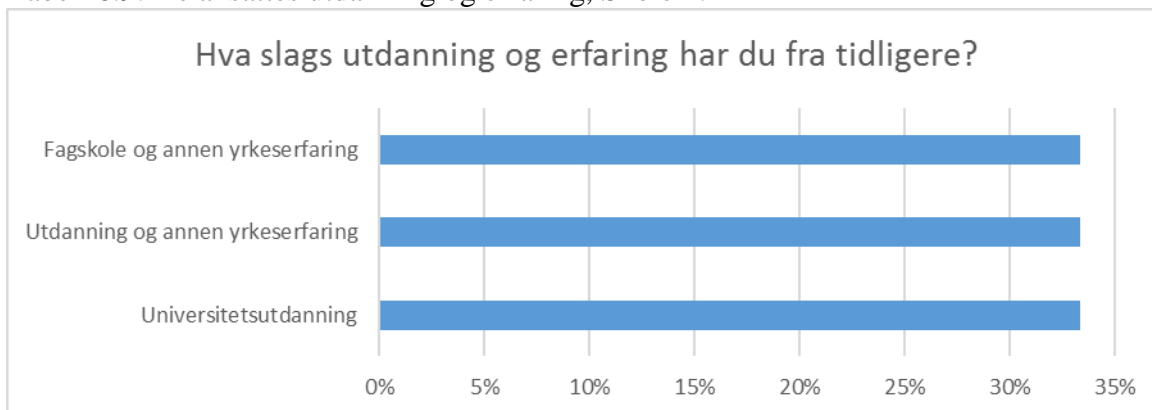
Tabell 6.7: De ansattes jobberfaring på Skole 1:



Tabell 6.8: De ansattes arbeidssituasjon, Skole 1:

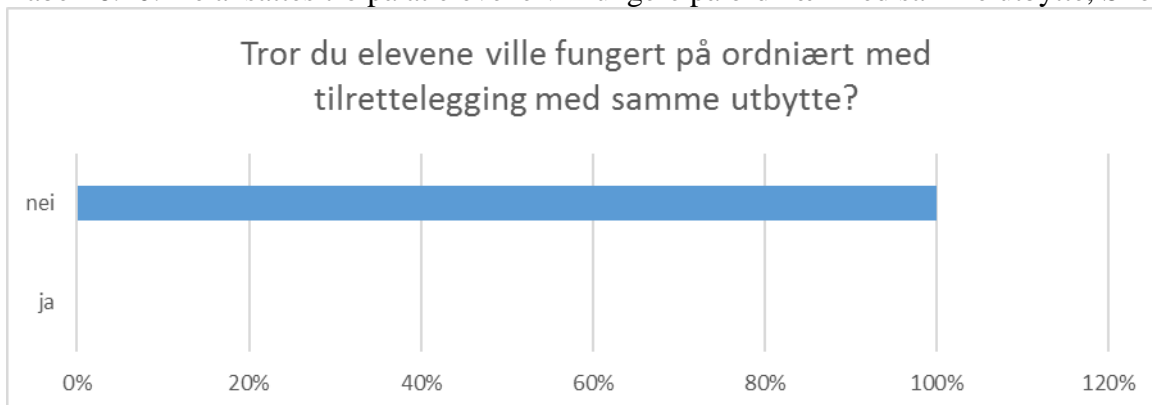


Tabell 6.9: De ansattes utdanning og erfaring, Skole 1:



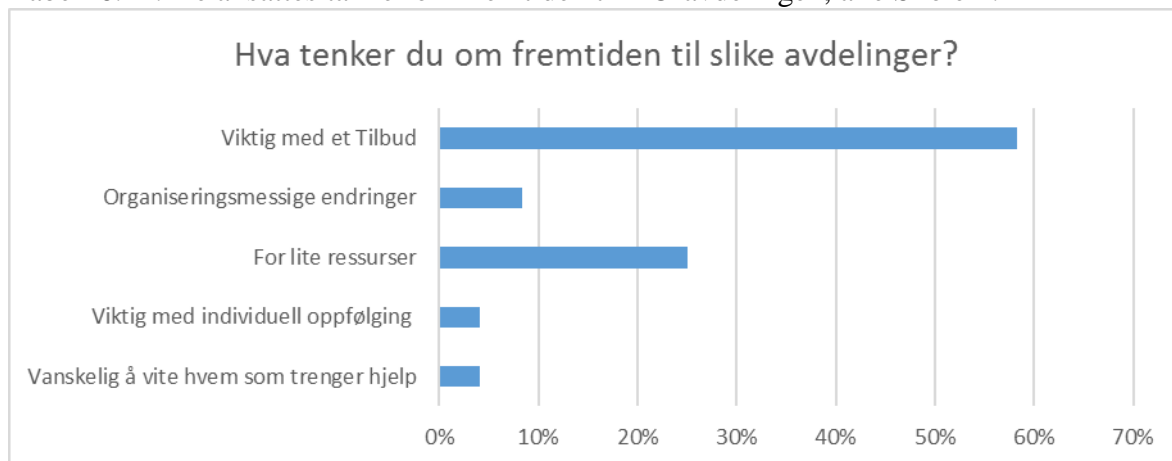
De tre tabellene ovenfor (6.7) (6.8) (6.9) viser noen demografiske karakteristika om respondentene for Skole 1. Alle ansatte (100%) har jobbet ved denne videregående skolen i tidsrommet 5-10 år. Kun rundt en tredjedel av de ansatte jobber kun på TO-avdelingen, mens de resterende to tredjedeler jobber også ved andre avdelinger. Deres bakgrunn er nokså jevnt fordelt med 67% universitetsutdanning og 33% fagskole. 67% har annen yrkesbakgrunn, mens 33% har kun erfaring som lærer.

Tabell 6.10: De ansattes tro på at elevene vil fungere på ordinær med samme utbytte, Skole 1:



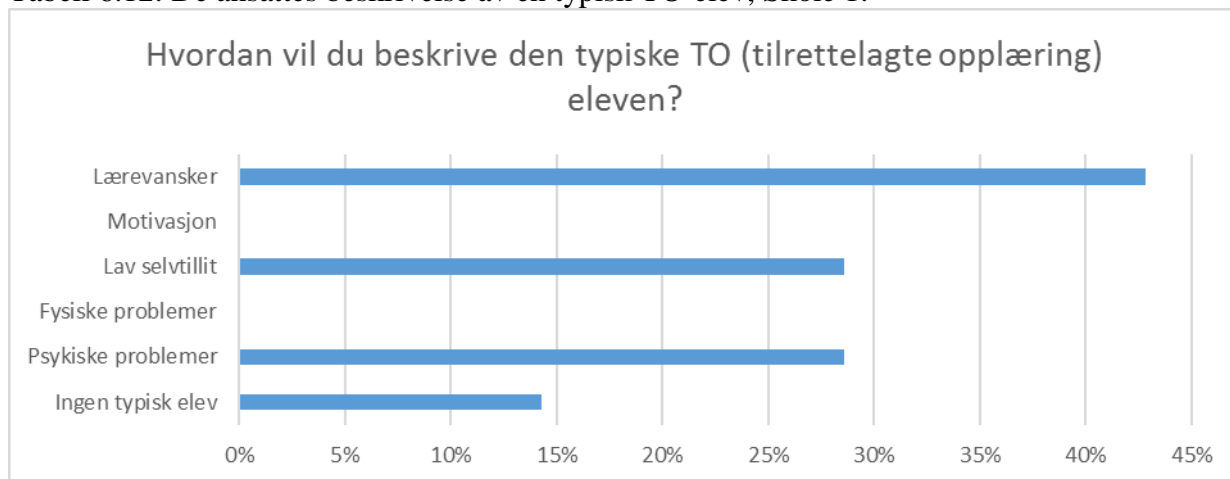
Som nevnt for alle skolene svarer alle respondentene nei på om elevene kunne klart seg på et ordinært videregående løp med tilrettelegging og ha samme utbytte.

Tabell 6.11: De ansattes tanker om fremtiden til TO-avdelingen, alle Skole 1:



Tabellen over (6.11) viser respondentenes tanker om fremtiden av slike avdelinger ved Skole 1. Det har vært mulig å velge flere enn et alternativ. I underkant av 60% av respondentene melder at det er viktig at det vil være viktig med et tilbud om TO-avdeling i fremtiden. Videre viser tabellen at 25% nevner at det vil være problemer med ressurser for disse avdelingene i fremtiden. Andre forhold som er nevnt er at det bør gjøres endringer ved organisasjonen for å kunne tilby en god tjeneste. I tillegg er det også nevnt at det i fremtiden bør gjøres individuell oppfølging av enkelte elever, samt at det vil være vanskelig å vite hvem som trenger hjelp.

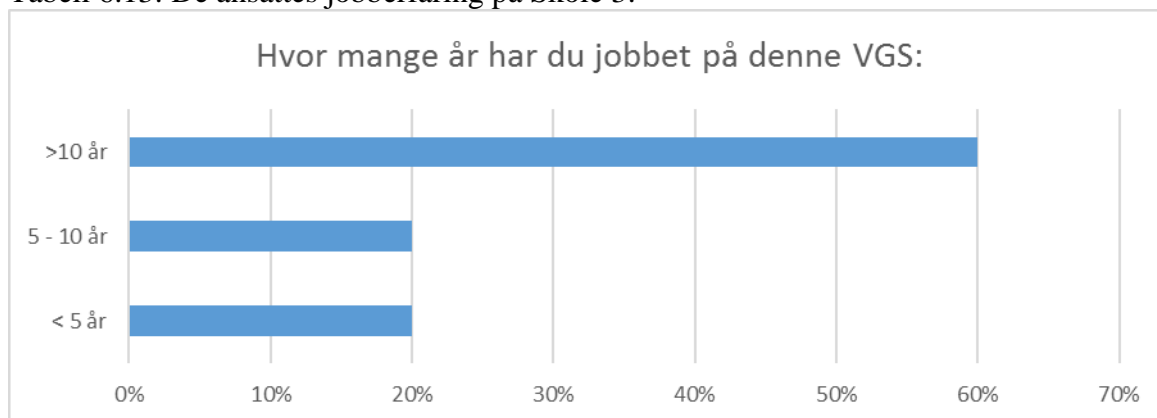
Tabell 6.12: De ansattes beskrivelse av en typisk TO-elev, Skole 1:



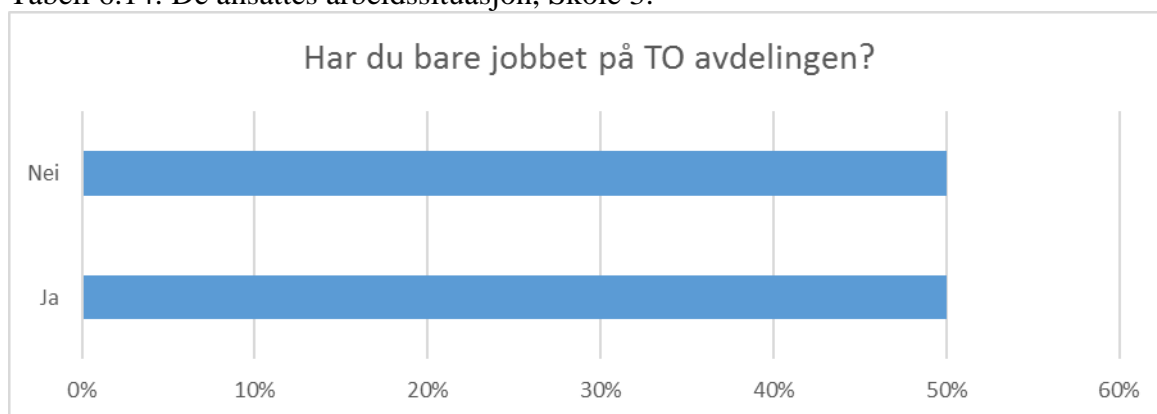
Tabellen (6.12) viser de ansattes oppfatning av ulike trekk ved elevene i TO-avdelingen ved Skole 1. Respondentene kan velge flere beskrivelser. Lærevansker er nevnt oftest (46%). Neste på listen er både lav selvtillit og psykiske problemer gjentatte trekk (rundt 27%). En respondent (14%) har i tillegg nevnt at det ikke finnes en typisk elev ved TO-avdelingen ved Skole 1.

Skole 3:

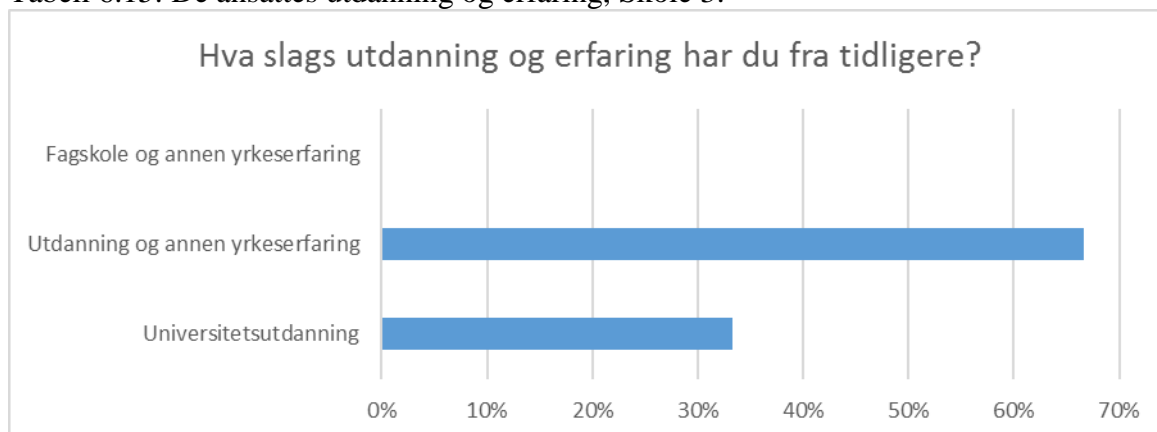
Tabell 6.13: De ansattes jobberfaring på Skole 3:



Tabell 6.14: De ansattes arbeidssituasjon, Skole 3:

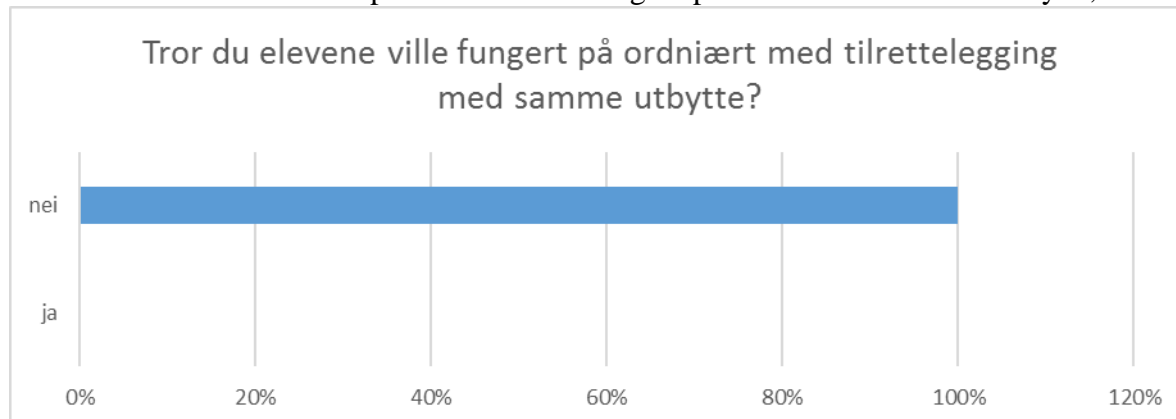


Tabell 6.15: De ansattes utdanning og erfaring, Skole 3:



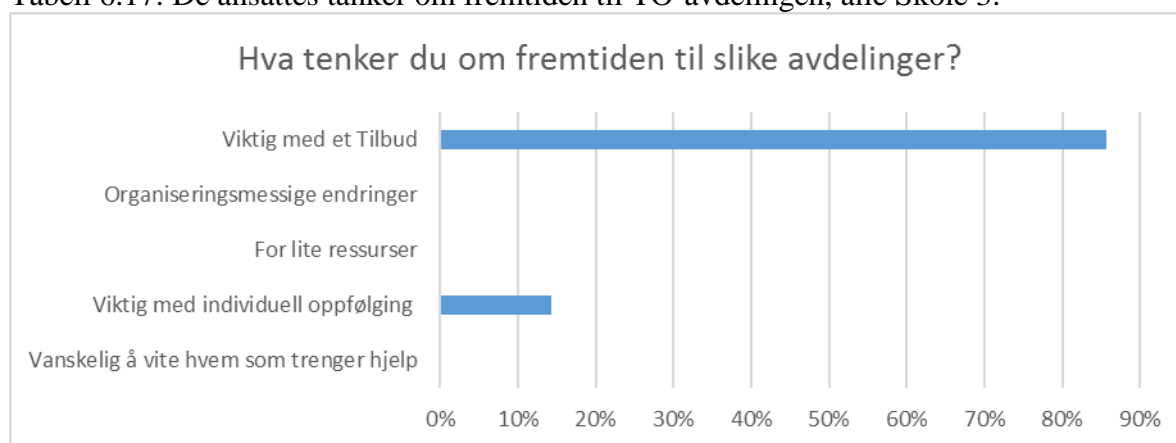
Tabellene ovenfor (6.13), (6.14) og (6.15) beskriver respondentene i undersøkelsen. Tabellene viser at 60% har jobbet ved Skole 3 i mer enn 10 år, mens 20% har jobbet der mellom 5 til 10 år, og 20% mindre enn 5 år. Halvparten av de som var intervjuet jobbet kun i TO-avdelingen, mens resten jobbet også i ordinære klasser. Alle ansatte ved skolen har universitetsutdanning, og 67% har også annen yrkeserfaring.

Tabell 6.16: De ansattes tro på at eleven vil fungere på ordinær med samme utbytte, Skole 3:



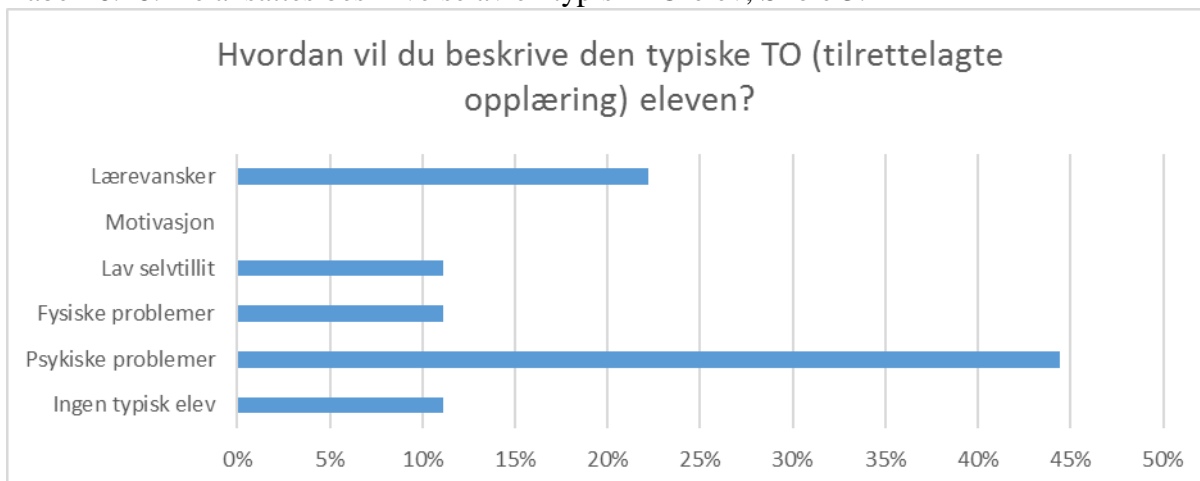
Tabell (6.16) viser de ansattes tro på om eleven i TO-avdelingen ved Skole 3 vil fungere på ordinært løp med tilrettelegging med samme utbytte. Som vist i den samlede oversikten svarer alle «nei».

Tabell 6.17: De ansattes tanker om fremtiden til TO-avdelingen, alle Skole 3:



Tabell (6.17) viser de ansattes tanker om fremtiden til TO-avdelingen til Skole 3. Her er det mulig å nevne flere mulige utfall/forbedringer. Rundt 86% prosent nevnte at det er viktig å fortsatt ha et slikt tilbud i fremtiden. Rundt 14% nevnte også at det viktig å følge opp elevene ved denne avdelingen individuelt.

Tabell 6.18: De ansattes beskrivelse av en typisk TO-elev, Skole 3:

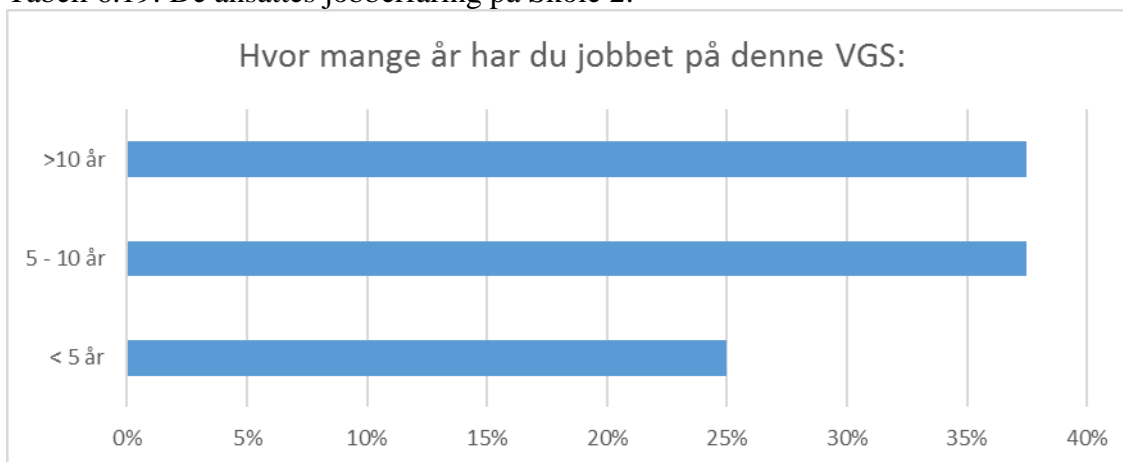


Tabell (6.18) ovenfor viser respondentenes beskrivelse av typiske TO-elever ved Skole 3.

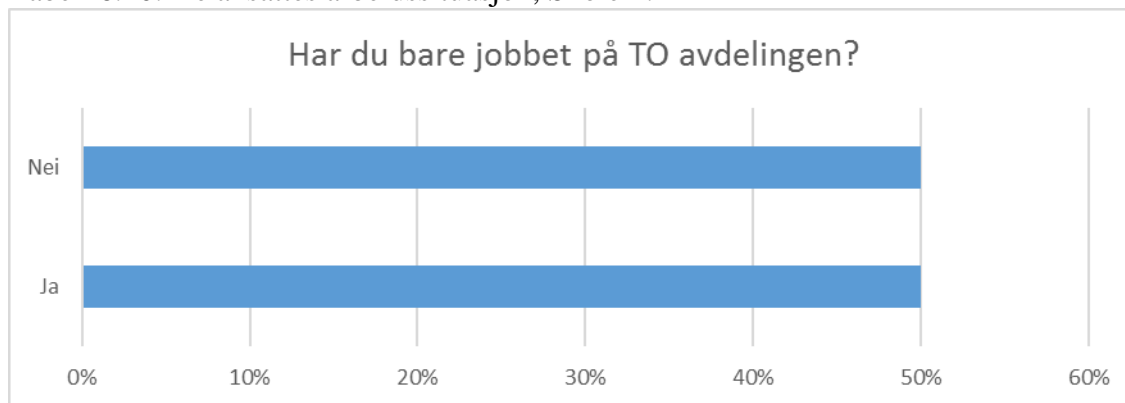
Som i tabell (6.17) er det også her mulig å velge mer enn en karakteristikk. Rundt 44% av beskrivelsene nevnte at elevene slet med psykiske problemer, samt lærevansker (25%). Videre var lav selvtillit og fysiske problemer nevnt like mange ganger hos respondentene (12,5%). Her nevnte også noen av pedagogene at det ikke er noen typisk elev i TO-gruppen.

Skole 2:

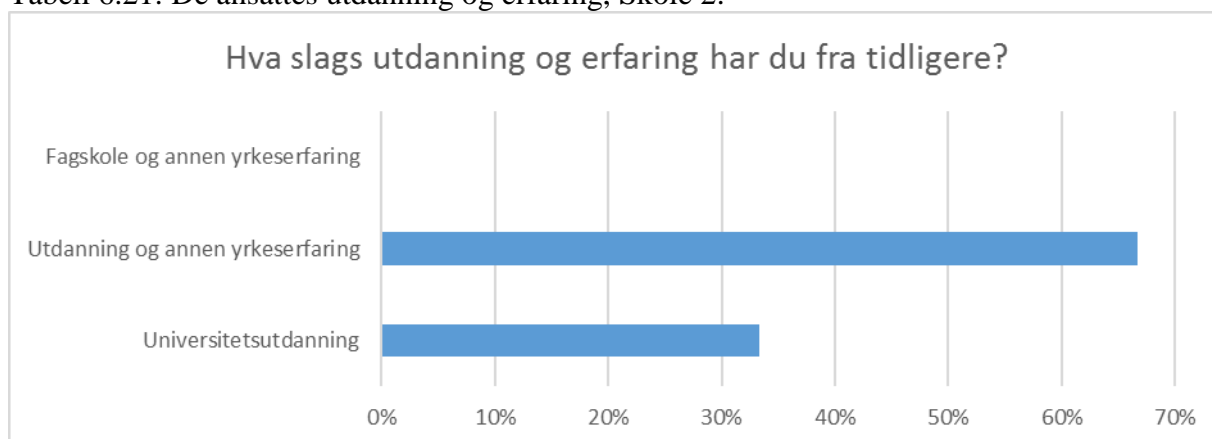
Tabell 6.19: De ansattes jobberfaring på Skole 2:



Tabell 6.20: De ansattes arbeidssituasjon, Skole 2:

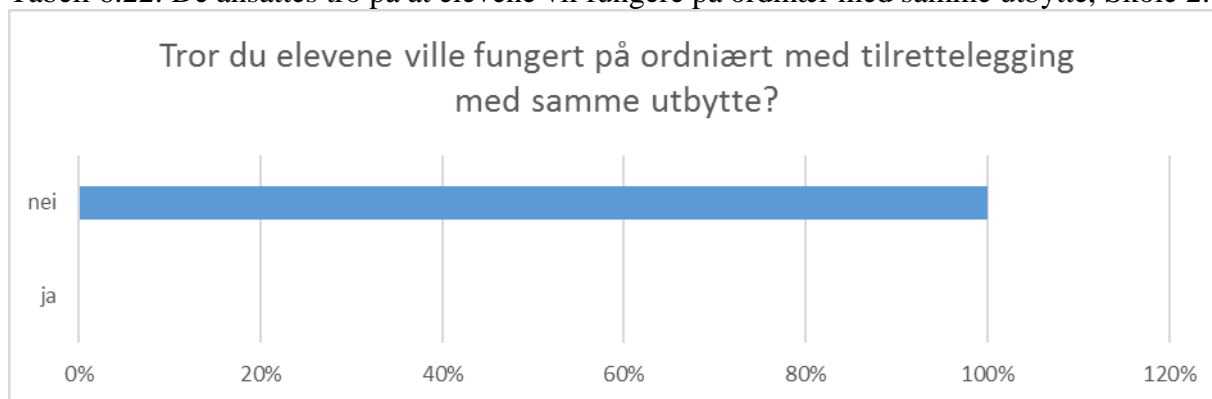


Tabell 6.21: De ansattes utdanning og erfaring, Skole 2:



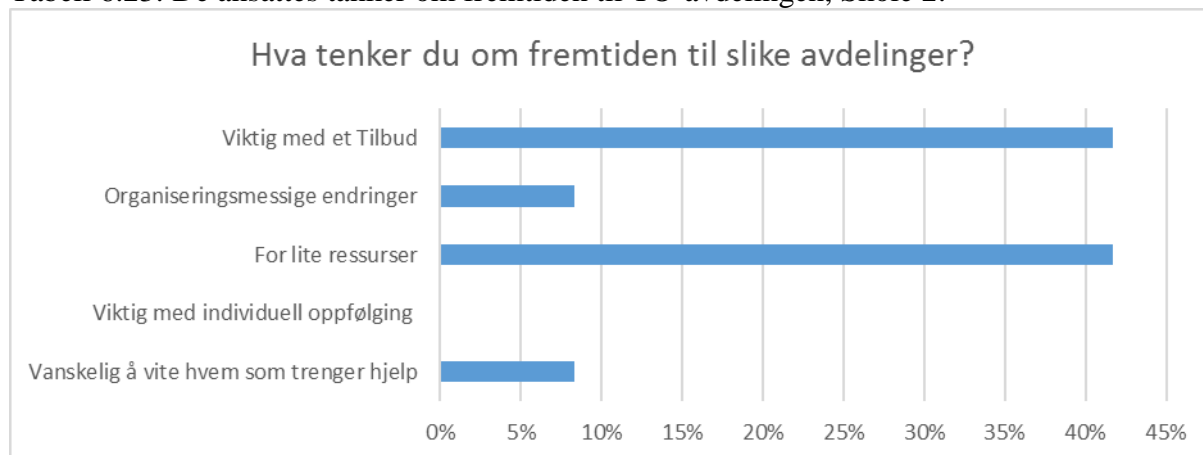
Tabellene (6.19), (6.20) og (6.21) inneholder enkle demografiske beskrivelser av respondentene for denne studien ved Skole 2. Som ved de andre skolene hadde de fleste (75%) jobbet ved denne videregående skolen i mer enn 5 år, med halvparten (37,5%) 5-10 år og den andre halvdel (37,5%) mer enn 10 år. De resterende (25%) hadde jobbet ved Skole 3 i mindre enn 5 år. Som i Skole 3 jobber halvparten av respondentene kun på TO-avdelingen, mens resten jobber også i ordinære grupper. Samtlige (100%) av pedagogene har universitetsutdanning, og 67% har også annen yrkeserfaring.

Tabell 6.22: De ansattes tro på at elevene vil fungere på ordnært med tilrettelegging med samme utbytte, Skole 2:



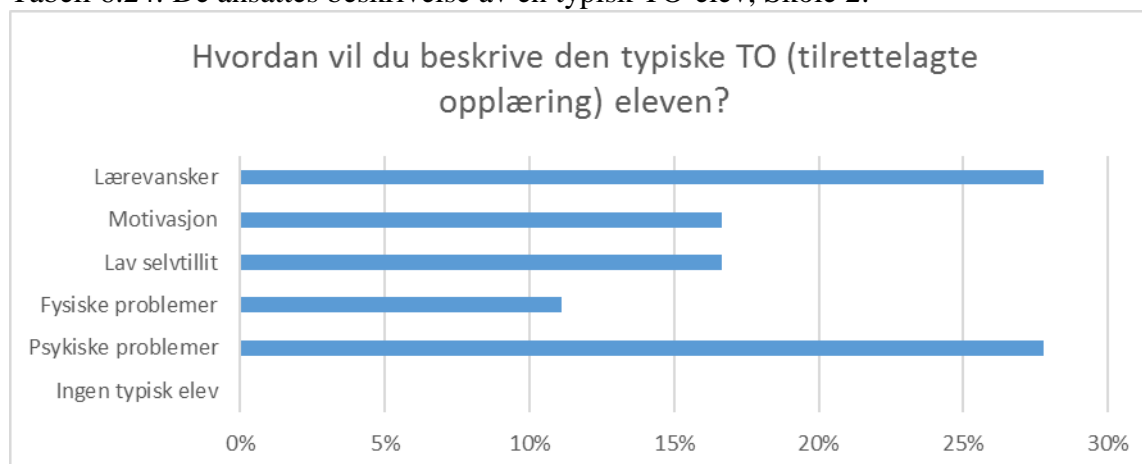
Tabellen ovenfor (6.22) viser respondentenes tro på elevene ved TO-avdelingen om de ville fungert på ordniær videregående klasse med tilrettelegging med samme utbytte. Likt de andre videregående skolene svarer samtlige at de elevene ikke ville fungert.

Tabell 6.23: De ansattes tanker om fremtiden til TO-avdelingen, Skole 2:



Tabell (6.23) viser de ansattes tanker om fremtiden til TO-avdelingen ved Skole 2. I spørreskjemaet hadde respondentene mulighet til å velge flere utfall/forslag for fremtiden. Fra svarene var det mest hyppige (rundt 44%) at det er viktig med et tilbud også i fremtiden, i tillegg til at det sannsynligvis vil blir knapphet på ressurser (ca. 44%). Videre nevnes det at det trengs endringer i organisering av TO-avdelingen ved skolen (8%), og at det vil bli stadig mer vanskelig å vite hvem som trenger å være i slike avdelinger (8%).

Tabell 6.24: De ansattes beskrivelse av en typisk TO-elev, Skole 2:



Tabellen ovenfor (6.24) viser respondentenes beskrivelser av TO-elevene ved Skole 2. Likt som forrige tabell kan respondentene nevne flere trekk for å beskrive elevene ved TO i Skole 2. Lærevansker og psykiske problemer er de mest hyppige karakteristikkene som er nevnt (begge ca. 28%). Videre er mangel på motivasjon og lav selvtillit også nevnt flere ganger (begge ca. 17%). Fysiske problemer er også kjente trekk (ca. 12%) ved To-eleven ved Skole 2.

Neste del av oppgaven skal drøfte funnene som er gjort i studien og trekke de mot eksisterende kilder. Videre skal denne delen drøfte ut ifra oppgavens problemstilling.

7. Drøfting

Denne delen av oppgaven skal drøfte funnene fra både spørreskjemaene og gruppeintervjuene. Dette skal settes i lys av problemstillingen, både hoved- og underspørsmål. Dette skal videre knyttes til teorien som er presentert i kapittel 2. Resultatene presenteres for hver skole og sammenliknes for å best mulig kunne svare på problemstillingen. Ved drøfting skal funnene i oppgaven sammenliknes opp mot annen forskning for å vurdere reliabiliteten av resultatene, samt se temaet fra andre synsvinkler. Dette er til fordel å fremstille resultatene på best mulig måte.

Denne studiens hovedproblemstilling er å finne kjennetegn av tilrettelagte avdelinger ved den videregående skolen. Det skal videre besvares ved hjelp av tre forskningsspørsmål. Det første er «hvorfor har vi dette som et utdanningstilbud i dagens videregående skole?» Det andre forskningsspørsmålet «hva kjennetegner/ inneholder disse klassene/ avdelingene?» Det siste forskningsspørsmålet er «hva slags pedagogisk kompetanse har lærerne som jobber her?» Dette danner dermed grunnlag for svar på studiets hovedproblemstilling.

7.1. Grunner for at dette skal være et utdanningstilbud i dagens videregående skole

Skole 1

Fra gruppeintervjuet ved Skole 1 fremkommer det i funnene at disse gruppene har en stor påvirkning når det gjelder å få flest mulig elever til å gjennomføre videregående skole. Dette inkluderer både utviklingen av elevsammensetningen med at de nå for tiden er mye sykere enn før og at det er flere som trenger mer hjelp. Når det gjelder Skole 1 tar de imot elever som ingen andre vil ha. De ønsker dermed at flere skal få sjansen til å fullføre skolen og spesialpedagogene ved Skole 1 ønsker å gjøre sitt ytterste for å få til dette. De støtter dermed opp mot politiske retningslinjer fra opplæringslovens §1-3 om at elevene har rett til å få tilpasset opplæringen i forhold til forutsetningene til hver enkelt (Opplæringslova). Når elevene er psykisk syke trenger de hjelp i form av tilrettelagt avdeling med individuell oppfølging.

For videre utvikling er det også sentralt at disse elevene får komme seg ut i jobb og bli en del av samfunnet. Det er dermed sjanser for at de ikke faller ut og vil heller bli en nyttig ressurs i fremtiden. For å få til dette tilrettelegger skolen for utplassering til bedrifter flere ganger i uken.

Skole 2

Ved Skole 2 ser de at det er nødvendig å ha tilbud om TO-avdeling for å kunne få flere elever igjennom videregående skole. Det trekkes fram blant annet at disse elevene trenger mer tid til å fullføre på grunn av psykiske problemer og lærevansker. De har generelt mindre teoretisk grunnlag enn andre elever som nevnt i Grongstad (2009) og Briseid (2006). Pedagogene ser også at det har utviklet seg til å være mer problemer nå enn tidligere. For at disse elevene skal fullføre videregående skole er det vesentlig at de får tilrettelagt undervisning.

Tilbudet om TO-avdeling sørger også for at alle elevene får karakterer de kan bruke til å søke jobber. Om de ikke får karakterer ville det vært mer utfordrende for de å få jobb med tanke på at potensielle arbeidsgivere ikke har grunnlag for ansettelse. I disse avdelingene må også lærerne vise kjønnsnærhet når det gjelder karaktersetting. Siden de ønsker at disse skal få en sjanse i arbeidslivet er det viktig at de får en noe snill vurdering. Hadde dette vært vurdering tilsvarende ordinært ville de dermed hatt veldig dårlige resultater.

Spesialpedagogene ved Skole 2 nevner også at det er en potensiell kostnad av å legge ned TO-avdelingen. Dette på grunn av at om disse elevene ikke blir en del av samfunnet vil de være ute jobb og være avhengige av sosiale ytelser. Om de får seg jobb vil de derimot kunne bidra med skatteinntekter til staten.

Skole 3

Også ved Skole 3 er det nevnt at det er viktig å ha en TO-avdeling for å kunne få flere elever igjennom skolegangen og i tillegg få de over til ordinær skolegang om det er mulighet for dette. Om disse elevene ikke får nødvendig tilrettelegging vil disse ikke ha sjanse til å kunne gå over til ordinært løp. I en vanlig klasse vil de forsvinne i mengden og ikke ha mulighet til å bli fulgt opp på samme måte som de trenger.

Enkelte elever trenger også mer tid til å fullføre videregående enn andre. Skole 3 prøver å være så fleksible som mulig for å få så mange som mulig til å fullføre til tross for at det kan ta

lang tid. Undervisningsløpet er som nevnt tilrettelagt hver elev for å kunne skape motivasjon, engasjement og vilje til å gjennomføre. Dette hadde vært nært sagt umulig uten TO-avdeling.

I tillegg er disse avdelingene viktig med tanke på det sosiale nettverket elevene tilegner seg i løpet av skoleløpet. Ofte er elevene som kommer hit ensomme og mangler sosial omkrets. TO-avdelingen har stort fokus på samhold og trivsel. Dette er også betraktet som en grunnleggende rettighet for elevene som nevnt i Stortingsmelding nr. 31 om «kvalitet på skolen» (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009, s. 92). Denne omgangskretsen er nødvendig for disse elevene senere i livet da de vanligvis ikke hadde hatt mulighet til å knytte tilsvarende bånd om de hadde fulgt ordinær undervisning.

Sammenlikning

Det er en bred enighet blant respondentene ved de tre skolene at det trengs TO-avdeling. Fra spørreskjemaet er det også 100 prosent enighet om at elevene ikke hadde fungert på ordinært med tilrettelegging. Videre forteller spørreskjemaet at det er viktig med et tilbud om en slik avdeling i fremtiden (rundt 58 prosent). De støtter seg dermed til Opplæringslovens § 1-3 til individuell oppfølging. Det er dog bekymring om tilgangen til ressurser fra politisk nivå som kan sette stopper for dette tilbudet i fremtiden. Å fokusere på det sosiale er også et vesentlig satsingsområde i disse avdelingene. Ved å fokusere på det sosiale støttes av Nordahl (2012) og Drugli (2012) som nevner at elevene generelt trives bedre når det finnes gode relasjoner mellom både elev og lærer, samt elevene seg imellom (Ogden og Rygvold, 2009). Dette vil føre til økt oppmøte for eleven og at det skapes interesse for det som læres bort (Nordahl, 2012).

Det viser seg også at hver skole har hvert sitt spesialfelt som gjør det lettere for studenter å velge hvor de skal fortsette videregående. Skole 1 har for eksempel fokus på de dårligste elevene, som er mest syke, mens skole 2 og 3 har mer fokus på å kunne passe inn nye elever som søker. At hver skole har forskjellige fokusområder og tilbud er også støttet av Buli-Holmberg et al. (2015).

7.2. Kjennetegn av disse avdelingene?

Skole 1

For disse avdelingene er det sammensetningen av elevene som er det største kjennetegnet. Elevene har alle sakkyndig vurdering om undervisning, ført enkeltvedtak og individuelle

opplæringsplaner. De har det vanskelig for å lære enten på grunn av psykiske eller fysiske problemer, lærevansker, lav motivasjon og selvtillit. Disse er alle trekk som er nevnt fra teorien (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009; Aasen et al., 2013; Nordahl et al., 2005).

For Skole 1 tar de gjerne imot elever som andre skoler ikke ønsker å hjelpe. Det er dermed satt stort fokus på å danne tillit og samhold både elevene imellom og mellom lærer og elev. Dette er meget forskjellig fra ordinære klasser der det settes mest fokus på selve læringen. TO-avdelingen er dermed mer en institusjon for å dekke grunnleggende sosiale behov. Som nevnt er sosialt samvær i klassen vesentlig for trivsel og trygghet for elever som videre skaper et miljø der elever ønsker å lære (Ogden og Rygvold, 2009).

Elevene arbeider også i mindre grupper på opptil 8 elever med en lærer til stede. Dette er for å fremme en mer individuell oppfølging av hver elev og i tillegg tilrettelegge i forhold til elevens ferdigheter. Pedagogene får dermed bedre oversikt og tid til å fremme læring innen trygge rammer, noe av det som er vesentlig for vanskeligstilte elever.

Skole 2

I likhet med Skole 1 er elevsammensettingen preget av for det meste de med psykiske problemer og lærevansker, men det nevner også at de har fysiske problemer, lav selvtillit og motivasjon (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009; Aasen et al., 2013; Nordahl et al., 2005). De ansatte ved Skole 1 merker også at elevene er generelt sykere nå enn tidligere.

På Skole 2 er det tatt stort utgangspunkt i å utplassere ungdommene i bedrifter for å kunne gi de lærlingplasser og arbeidserfaring. Dette kan igjen få positive utfall i form av at de klarer seg i samfunnet for øvrig med å være en del av arbeidsstyrken. På grunn av veldig dårlig faglig utvikling kan de dermed få en sjanse i arbeidslivet.

Gruppene er her slått sammen til 16 elever i en gruppe og deles på to spesialpedagoger. Dette føler de gir mer fleksibilitet og bedre individuell oppfølging av elevene. Om det er behov for individuell tilsnakk utenfor klasserommet mellom elev og lærer er det dermed alltid en ekstra elev til stede som kan ta over undervisningen. Det blir dermed mindre avbrytninger og mer konsentrert læring.

Skole 3

Ved Skole 3 er elevene preget av psykisk sykdom som i de andre skolene som er undersøkt. Fra spørreundersøkelsen var psykiske problemer 44 prosent av de nevnte beskrivelsene av elevene i TO-avdelingen ved Skole 3. Andre trekk var lærevansker, lav selvtillit og fysiske problemer (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009; Aasen et al., 2013; Nordahl et al., 2005). Enkelte av elevene er også utsatt for omsorgssvikt hjemme og dermed ikke har hatt trygge rammer i deler av oppveksten. Disse avdelingene er dermed til for å bygge trygge rammer for elevene og bygge sosiale relasjoner både elevene imellom, samt mellom læreren og eleven.

Elevene her får som regel ingen karakterer i fag, men får karakter i orden og oppførsel. Likevel får enkelte mulighet til å få karakterer i fag de er sterkest i. Det er her satt mye fokus på å overføre elevene til ordinært når de har kunnskap nok til det. De vil dermed bli testet før de kan starte for å se om kunnskapen deres er tilstrekkelig.

Det arbeides med for det meste «åttergrupper», men noen ganger kan disse gruppene være større eller mindre enn forutsatt. Disse gruppene er satt nøye sammen for å best mulig kunne skape en god sosial «klikk» som kan fungere godt til læring og sosialt (Nordahl, 2012; Drugli, 2012). Det er dermed noen ganger at enkelte elever som søker på TO-avdelingen ved Skole 3 som ikke får plass på grunn av at de ikke passer inn i de eksisterende «åttergruppene».

Sammenlikning

Det viser seg at elevene som kommer inn på TO-avdelingen har de samme plagene ved alle tre skolene. Når det refereres til resultatene for den typiske TO-eleven for alle skolene viser det seg at den mest nevnte trekket er psykiske problemer (ca. 32 prosent), lærevansker (28 prosent) og lav selvtillit (ca. 17 prosent). Alle trenger dermed tilrettelagte læreplaner der elevene får individuell oppfølging og læring innen trygge omgivelser som er med på å skape sosial trygghet og tillit. Sammensetningen i disse gruppene følger hva som er nevnt i litteraturen som dermed viser at disse skolene har noe samme sammensetning av elever som det er rapportert i tidligere forskning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009; Aasen et al., 2013; Nordahl et al., 2005). Det er likevel nevnt at det er mer psykiske problemer enn utagerende oppførsel. Funnene her viser dermed en ny trend av sammensatte elever i tilrettelagt avdeling. Befring (2012) nevnte at det er en økende trend av flere med psykisk problemer, men ikke at dette problemet var mer omfattende enn utagerende oppførsel. Alle kategoriene for type elever som er nevnt i teorien er også med her som tyder på at det ikke er nye typer elever i

denne gruppen, kun forskjell i andelen for hver kategori. Når det også er flere elever med psykiske lidelser er det også anbefalt at disse elevene blir plassert i en segregert gruppe. Dette er på grunn av at de ofte kan bli utestengt sosialt og kan dermed forverre de emosjonelle og sosiale vanskene (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). Ved at disse elevene har også ofte sen sosial utvikling, har kognitive eller mentale problemer, vil de i tilrettelagte avdelinger læres hvordan de skal sosialiseres med hverandre Haugen (2010). I tillegg siden dette er en mindre gruppe elever og at det er økt fokus på det sosiale miljøet vil de dermed få sosiale nettverk som de ikke hadde fra før.

De fleste av skolene prøver å gi elevene karakterer, men det er ikke alltid dette er hovedfokus. Det er ofte i fokus at disse elevene skal kunne få mulighet til å få lærlingeplasser ved en bedrift som videre kan resultere i en jobb på fulltid. Karakterene kan i noen tilfeller være gode indikatorer på fremtidig arbeid og dermed burde ha prioritet fra skolens sine side. Disse tre skolene har dermed andre prioriteringer for tilrettelagt avdeling enn på ordinært. Det er angivelig en meget segregert gruppe fra de andre avdelingene. Siden de også ikke har en veldig god kommunikasjon med resten av skolen vil disse avdelingene sannsynligvis få andre verdier og normer i forhold til resten av skolen. For at tilrettelagt avdeling skal ha best mulig fremgang nevner Sandve (2014) at det er ledelsen i skolen som skal legge holdninger, mål og verdier som skal gjelde alle på skolen. Ifølge resultatene er dette ikke tilfelle i de skolene som er undersøkt. Det er videre vist liten forståelse i skolens ledelse for hva som foregår i tilrettelagt avdeling. Dette kan ha påvirkning på fremtiden til disse avdelingene som også videre kan påvirke hva som blir bestemt av myndighetene Midthassel et al. (2011). Det virker også som at det er blitt for lite fokus fra myndighetenes side når det gjelder felles holdninger, mål og verdier i skolen siden samtlige skoler i denne undersøkelsen nevner at samarbeidet med skolens ledelse kunne vært bedre.

Gruppestørrelsene avhenger av organiseringen for hver skole. Vanligvis er disse gruppene rundt 8 elever med en læreransvarlig. Noen skoler har mindre grupper, andre større. De fleste skolene sier at det ikke er nok lærere, foruten Skole 2 som har slått sammen åttergruppene med flere lærere til stede. Dette ser ut til å hjelpe det endelige lærebytte, samt skape mer fleksibilitet for spesialpedagogene. Det er mye fleksibilitet på hvordan de ulike skolene organiserer seg (Buli-Holmberg et al., 2015). Ledelsen i skolene er også de som har makten til å gjøre endringer. Resultatene av fleksibiliteten har tydelig gjort det lettere for disse gruppene å organisere seg på en måte som gir best mulig utbytte for elevene, samt fleksibilitet. Det kan

videre argumenteres om løsningen i skole 2 ved å slå sammen to «åttergrupper» kan gjøres i skole 1 der elevene er sykere. Større grupper kan benyttes i enkelte sammenhenger, men om det er elever som ikke passer inn i enkelte grupper og ikke danner en god sosial klikk vil dette være ødeleggende for alle i gruppen.

7.3. Pedagogisk kompetanse til lærerne som jobber i TO-avdelingene

Skole 1

Ved Skole 1 har samtlige respondenter jobbet på skolen fra 5 til 10 år. De fleste (67 prosent) jobber både på TO-avdeling og ordinært. De resterende 33 prosent har kun jobbet på tilrettelagt avdeling. Bakgrunnen deres er jevnt fordelt med både yrkeserfaring, fagskole og universitetsutdanning. Dette tyder på at lærerne på disse avdelingene har en ganske forskjellig bakgrunn som kan være nyttig i flere sammenhenger. For eksempel vet noen lærere hva som kreves i en yrkessituasjon. De kan dermed rette undervisningen og motivasjonen på en slik måte at de kan klare seg i samfunnet. De har også pedagogisk kompetanse fra ordinært slik at de vet hva som kreves av elevene som ønsker å bli overført til ordinært løp senere. Videre har Skole 1, 67 prosent utdanning fra universitet i spesialpedagogikk. I sammenheng med at det er mange flere psykisk syke ungdommer er det også viktig å ha spesialkunnskap om hvordan undervise disse. Kort oppsummert har Skole 1 en variert kompetanse som er fordelaktig i flere situasjoner ved TO-avdelingen. Ifølge kompetansenivåene til Dale et al. (2005) er de fleste kompetansenivåene ved denne gruppen nådd. Det er likevel mangel på det tredje kompetansenivået i de tilfellene der lærerne ikke har pedagogisk utdanning. De har dermed ikke muligheten til å gjøre egne refleksjoner på undervisningen med tanke på pedagogisk teori. Likevel har de mye erfaring fra å følge læreplaner og gjennomføre undervisning som dekke Dale et al (2005) kompetansenivå 1 og 2.

Skole 2

Ved Skole 2 har de en stab som har jobbet ved skolen under 5 år, mellom 5 og 10 pr, samt over 10 år. Halvparten av respondentene jobber kun på TO-avdelingen, mens den andre halvparten jobber også på ordinær avdeling. De har likt som Skole 1 en variert stab som både kan se hva som kreves på ordinært og de som dedikerer all tid på TO-avdelingen. Samarbeidet lærerne mellom kan dermed bedre vurdere hvilke elever som har mulighet til å overføres til ordinært. Videre har alle respondentene universitetsutdanning innen spesialpedagogikk. Dette tyder på at de har god kunnskap om hvordan elever med problemer kan lære på best måte. De har også bred kunnskap fra yrkeslivet med 67 prosent av respondentene som har annen

yrkeserfaring. Dette er meget fordelaktig som nevnt i Skole 1 at de vet hva som kreves av elevene for å ta del i samfunnet. De kan også tilrettelegge læringen i TO-avdelingen mot yrket elevene skal inn i. Kort oppsummert har Skole 2 tilpasset pedagogisk kompetanse for TO-gruppen. For denne skolen vil de dermed ha mulighet til å dekke alle kompetansenivå som er nevnt av Dale et al. (2005). De har bred erfaring og kan dermed kommunisere og gjennomføre undervisning som dekker kompetansenivå 1. De har også jobbet ved samme skole over flere år. De er dermed kjent med læreplanene ved skolen og kan dermed dekke kompetansenivå 2. Samtlige av de som var med i studien har også spesialpedagogisk kompetanse som gjør at de også kan dekke kompetansenivå 3 som sier at pedagogene er i stand til å gjøre egne refleksjoner rundt praksis på grunnlag av pedagogisk teori. (Dale et al., 2005).

Skole 3

Ved Skole 3 har de fleste ansatte som er med i undersøkelsen mer enn 5 års erfaring fra samme videregående (80 prosent), der 60 prosent har jobbet der mer enn 10 år, og 20 prosent har jobbet der mellom 5 og 10 år. Kun 20 prosent av respondentene har mindre enn 5 års erfaring. Som i de andre skolene er det også her en jevn fordeling mellom de som kun jobber på TO-avdelingen og de som jobber både på TO og ordinært. Det er dermed en god blanding av kompetanse i gruppen som både har erfaring med vanlig undervisning og de som er spesialiserte innen tilrettelagt avdeling. Det er også her rom for mer samarbeid mellom de ansatte når det gjelder hvilke elever som trenger ekstra hjelp og de elevene som sliter, men likevel klarer å gjennomføre på ordinært. Kompetansen blant pedagogene som er med i undersøkelsen har alle universitetsutdanning. Rundt 67 prosent har også annen yrkeserfaring. Dette er meget positivt når det gjelder kontakt med næringslivet og kan som i de andre skolene veilede elevene til å kunne overleve i en jobb i samfunnet. Skole 3 har også som skole 2 mulighet til å dekke alle kompetansenivåene nevnt av Dale et al. (2005). Selv om de ikke har like mange års erfaring fra samme skole som skole 1 og 2, så er 80 prosent av de som var med i studien mer enn 5 års erfaring. Det er dermed grunn til å tro at de dekker kompetansenivå 1 og 2 om kompetanse for å gjennomføre undervisning, kommunikasjon med elevene, samt gjennomføre undervisning ut ifra overordnede læreplan. Siden samtlige ansatte har universitetsutdanning vil de også ha mulighet til å dekke kompetansenivå 3 med å reflektere over praksisen på grunnlag av pedagogisk teori.

Sammenlikning

Det viser seg at det er generelt god pedagogisk kompetanse blant alle de tre skolene. Totalt har over 80 prosent av respondentene mer enn 5 års erfaring fra samme videregående skole. Dette tyder på at de kjenner rutinene og hvordan de skal best mulig lære fra seg til elevene på TO-avdelingen. Det er også en helt balansert fordeling mellom de som kun jobber på TO-avdelingen og de som også jobber på ordinært. Over 75 prosent av respondentene har universitetsutdanning og under 20 prosent har kun universitetsbakgrunn. Det er dermed stor kompetanse blant alle de 3 skolene for å veilede og lære elevene hvordan de skal være en del av samfunnet, samt fungere i en jobbsituasjon.

Kun skole 1 har ikke mulighet til å dekke alle kompetansenivåene. Dette er på grunn av at ikke alle ansatte ved skolen har spesialpedagogisk utdanning og kan dermed ikke gjøre refleksjoner rundt pedagogisk teori rundt praksisen. På en annen side er undervisningen tilrettelagt for individuell opplæring og har dermed forskjellig behov forfølging av læreplan og hvordan det undervises. Enkelte elever har et veldig dårlig faglig grunnlag og bruker dermed flere år på å fullføre videregående, mens andre har god faglig fremgang i disse gruppene. Det er dermed vanskelig å følge en enkelt læreplan. Pedagogene må på derimot sette fokus på hvert enkelt individ.

Til tross for at ikke alle skolene kan dekke samtlige kompetansenivå har samtlige pedagoger i undersøkelsen lang erfaring innen undervisning og flere innen arbeidslivet. Som nevnt i Opplæringsloven § 10-1 er det et ansvar fra skoleledelsen å ansette lærere med nok kompetanse innen pedagogikk. Med kompetanse er det ikke alltid et krav om utdanning, som også kan bli substituert av erfaring. Kompetansen på skolene skal være slik at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Siden disse elevene har mye fokus på å komme ut i arbeidslivet ved hjelp av utplassering vil det dermed være andre forutsetninger som det søkes etter for disse avdelingene. Ved at ikke alle skjønner at det er et annet krav for sammensetning av lærere kan dette også lage misnøye eksternt. Dette er ifølge Grøgaard et al. (2004) en realitet med at foreldre ikke er fornøyde med lærernes kvalifikasjoner. Det er dog forskjellig sammensetning i disse tre skolene enn det er gjort ellers i landet der ifølge Nordahl og Hausstätter (2009) og Utdanningsforbundet (2011) ser en økende trend av assistenter i slike grupper. De som ofte har høy pedagogisk utdanning er først og fremst plassert i ordinære klasser der førsteretten ligger ved bruk av tilgjengelige ressurser (Nordahl & Hausstätter, 2009).

7.4. Hva kjennetegner/ inneholder tilrettelagte klasser/ avdelinger på den videregående skole dag?

Det er mange kjennetegn på tilrettelagte klasser avdelinger på den videregående skolen i dag. Denne studien tar for seg tre ulike skoler innenfor et smalere geografisk område for å se om det er likheter og forskjeller mellom de ulike skolene. Fra resultatene viser det at det er mange sammenhenger når det gjelder karakteristika av disse avdelingene, men det er også noen særtrekk.

For samtlige av skolene som var undersøkt var det viktig for alle pedagogene at det er et tilbud tilgjengelig for elever med forskjellige behov. Det viker som om det er forskjellig spesialisering for hver av skolene. Dette er også for å forsikre et godt tilbud til alle typer elever i et område. I tillegg er det også et resultat av at hver av skolene har fleksibilitet til å velge hva de ønsker å fokusere på (Buli-Holmberg et al., 2015). Det nevnes i intervjuene at Skole 1 tar seg av elevene med de verste bakgrunnene, de som ingen av de to andre skolene vil ha. Skole 2 og Skole 3 ser heller på enkeltelever og om de kan passe inn i den eksisterende gruppen på skolen. Etter at elevene er en del av tilrettelagt avdeling i hver skole vil skolen tilpasse seg eleven. Det er også nevnt av Vislie (2003 i Bjørnsrud og Nilsen, 2011) at det bør fokuseres på å gjøre en kollektiv innsats for å løfte skolene til å bli en bedre institusjon.

Resultatene fra både gruppeintervju og spørreskjema kommer det frem at skolen prøver så godt som mulig å forbedre seg til å bli en mer inkluderende skole. Dette støttes av tiltakene av Beckmann og Haug (2006) som nevnt i teorikapittelet for å sikre en mer inkluderende skole. Første forslaget er å sørge for et inkluderende miljø. Dette er tydelig den høyeste prioriteten til samtlige av skolene som er med i undersøkelsen. Det faglige er ikke første prioritert. Dette har også bred støtte i litteraturen (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009; Nordahl, 2012; Drugli, 2012; Vaaland, 2011). Når det sosiale er på plass er det også lettere å motivere for læring og oppmøte på skolen. Fra resultatene har intervjuene har oppmøte vært et av problemene for disse elevene. Å få de til å møte opp vil sørge for at de får et sosialt nettverk og samvær i gruppene. Oppmøte er også det andre tiltaket nevnt av Beckmann og Haug (2006). Det tredje tiltaket er å øke demokratiseringen av alle som er involverte. Dette inkluderer både elever og foresatte. Det er nevnt fra intervjuene at det er flere elever som skifter studieretning i løpet av studieløpet. Elevene gjennomgår som regel en stor utvikling, samt at de ikke vet hva de ønsker å bli i utgangspunktet. De prøver seg dermed frem og finner ut etter hvert hva de

ønsker å gjøre. På forhånd vil også de foresatte være inkludert i avgjørelsen om elev skal starte i tilrettelagt avdeling. Det fjerde tiltaket til Beckmann og Haug (2006) er å sørge for høyere faglig og sosialt utbytte. Det faglig utbytte blir dekt ved individuell oppfølging. Hver elev får dermed egne skreddersydde planer om hvordan de skal kunne gjennomføre videregående skole. Ved at det vanligvis er kun 8 elever i hver gruppe, med unntak av skole 2 med sammenslåtte «åttergrupper» får elevene nøye faglig oppfølging. På den andre siden er likevel hovedfokuset satt på det sosiale, side dette er bevist å kunne hjelpe til å bygge et bedre faglig miljø.

Ut ifra intervjuene er det nokså lik bakgrunn for samtlige elever. Det ser også at typer elever som kommer inn på TO-avdelingen var annerledes før, svarene korrelerer for alle skolene. Det vises til at elevene er mye dårligere i dag enn tidligere, men på en annen måte. De kan mindre, har verre problemer og tåler mindre press enn tidligere. Før var elevene mer utagerende, det var mer ugang og slåssing. Det er videre bred enighet om at til tross for utviklingen trenger elevene mer veiledning, det blir dermed brukt mer ressurser fra skolens side for å få flere elever til å fullføre skolen. Kjennetegnet til elevene i den tilrettelagte avdelingen er dermed endret. Litteraturen nevner også at det er flere elever som har psykiske problemer (Befring, 2012). Der er dog en utfordring at elevene kan mindre nå enn før, både praktisk og teoretisk. Befring (2010; 2012) nevner at skolen er en viktig arena for å få mestringfølelse. Dette skal videre skape ringvirkninger som økt motivasjon og interesse for læring.

Ut ifra resultatene i denne studien er det også nevnt fra samtlige skoler (1, 2 og 3) at det er nødvendig å ha et tilbud om tilrettelagte avdelinger i skolen fremover. Dette er på grunn av en sykere elevsammensetting og at disse elevene ikke ville klart seg på ordinært løp. Potensielle årsaker som nevnes om dette tilbudet blir redusert er at det vil bli en større offentlig økonomisk konsekvens. Flere vil måtte ha hjelp offentlig og unge vil ha vanskeligheter med å komme seg ut i jobb. Resultatene er dermed økte kostnader gjennom NAV og andre etater, samt tap av potensielle inntektskattenger. Kunnskapsløftet (2012) ser skolen som en viktig forberedelse til hvordan mennesker skal klare seg i ulike situasjoner senere i livet. Om dette blir fjernet for en utsatt gruppe vil dette ha samfunnsøkonomisk konsekvenser. På en annen side er det offentlige etater og skoleledelsen som bestemmer om et slikt tilbud skal fortsette i fremtiden siden disse avdelingene er et resultat av politiske tiltak

(Midthassel et al., 2011; Buli-Holmberg et al.). Det er dermed viktig å informere mer om viktigheten av disse avdelingene (Buli-Holmberg et al., 2015).

Denne undersøkelsen har som hensikt å finne kjennetegn på tilrettelagte avdelinger. Drøftingen og resultatene i denne studien har vist flere kjennetegn i form av hvordan gruppene er satt sammen, hvilken sammensetning av elever som er i disse gruppene, hvilken kompetanse lærerne i disse gruppene har og om det er nødvendig å ha slike avdelinger i fremtiden. Resultatene fra de tre skolene viser at det er stort sett samme resultat som tidligere, men det er noe annerledes elevsammensetting nå enn hva som er vist i tidligere forskning. Praksisen og kompetansen blant lærerne i disse skolene er også høye i forhold til hva som er funnet i tidligere forskning der de så en økende tendens til bruk av assistenter. **For å redusere den samfunnsøkonomiske belastningen på lang sikt viser studien at dette tilbudet bør opprettholdes.** I tiden fremover er det dermed viktig å informere om funnene i denne studien til både politikere og skoleledelsene.

8. Konklusjoner

Introduksjon

Formålet med denne studien er å belyse et annet ståsted i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet innen tilrettelagt avdeling og angivelig ha en påvirkning på de videre politiske føringer som gis på dette feltet. Studien er gjennomført ved bruk av triangulering med både kvalitativ og kvantitativ forskning. Informanter som jobber innenfor tilrettelagt avdeling er valgt for både gruppeintervju og besvaring av kvantitativ undersøkelse med åpne spørsmål. Relevant teori relatert til tilrettelagt avdeling var presentert og brukt til videre drøfting. Rådata fra gruppeintervjuet ble transkribert og tolket. Samtidig ble svarene fra spørreskjemaet kategorisert og strukturert i form av statistikk ved bruk av Excel. Dette kapittelet vil gi et sammendrag av funnene, forskningsbidrag, begrensninger og anbefaling til fremtidig studier.

Sammendrag av resultatene

I kapittel 6 og 7 er det presentert og drøftet funn fra denne forskningen. Etiske retningslinjer er fulgt for å sørge for at alle involverte i studien skal være anonymiserte. Skolene er også skiftet navn til skole 1, 2 og 3. Resultatene tyder på at det er tydelige sammenhenger i type kjennetegn ved tilrettelagt klasser/grupper i videregående skole i dag. Ut ifra både gruppeintervju og spørreundersøkelsene mente samtlige som var med i studien at tilrettelagt

avdeling er et vesentlig tilbud som må fortsette i fremtiden. Det var også fullstendig enighet om at elevene som de underviste i disse gruppene ikke hadde klart seg i ordinære klasser. De ser for seg at disse elevene ikke ville fullført videregående og mest sannsynlig ikke være delaktig i samfunnet.

Videre er sammensetningen av elever i tilrettelagt avdeling preget av at det er mye psykiske problemer, som også representerer den største andelen. Annet enn psykiske problemer har elevene også fysiske problemer, vansker med å lese og skrive, generelle lærevansker, samt utagerende atferd. Lærerne ser også en trend fra mer utagerende atferd med mer kriminalitet, slåssing før i tiden til mer alvorlige psykiske problemer nå. Elevene kan også mindre enn før både faglig og praktisk, i tillegg har de mindre kreativitet og må ha mye mer veiledning enn før. Dette har ført til at det trengs mye mer ressurser i gruppene nå enn tidligere.

Den pedagogiske kompetansen i gruppene er høyere enn tidligere med flere lærere med høyere relevant utdanning innen spesialpedagogikk som også støttes fra litteraturen (Fylling og Handegård, 2009). Det er kun Skole 1 som har enkelte lærere uten pedagogisk utdanning. Alle skolene har også en betydelig andel lærere som har yrkesutdanning. Siden disse elevene skal best forberede seg på å fungere godt i arbeidslivet er dette en god sammensetning av kompetanse. Lærere med yrkeserfaring vet hva som kreves for å kunne lykkes i yrkeslivet og vil dermed fungere godt som veiledere i denne sammenhengen. Utdanningsdirektoratet (2014) nevner også at det ikke er et krav for spesialpedagogisk kompetanse, men at det skal ansettes personer med nødvendig kompetanse slik at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen.

Forskningsbidrag

Denne studien viser at det er viktig å opprettholde et tilbud for tilrettelagte avdelinger. Dette er blant annet for å få flere unge i jobb som ellers ville falt ut av samfunnet. Om disse elevene ikke hadde hatt tilbudet om tilrettelagt avdeling viser resultatene fra studien at de ikke ville klart seg i ordinære klasser. De ville dermed ikke fullført videregående og hadde hatt problemer med å bearbeide vanskene sine, samt bygge motivasjon og selvtillit for å begynne å jobbe. De ville dermed mest sannsynlig blitt en stor potensiell kostnad for samfunnet ved hjelp i offentlig institusjoner og NAV. Dette er unge potensielle arbeidstakere som kan ha en langvarig positiv effekt på samfunnet med økte skatteinntekter fra både inntekt og generelle skatteinntekter fra økt konsum. **Ut ifra resultatene og drøftingen i denne oppgaven**

anbefaler jeg politikerne og ledere ved skoler i Norge som har tilbudet om tilrettelagt avdeling om å fortsatt ha dette tilbudet i fremtiden.

Forskningsmessige begrensninger

Denne studien har noen begrensninger ved å kun fokusere på tre videregående skoler som har samarbeid. Dette gjør det dermed vanskelig å generalisere funnene som er gjort i studien. Det kan dermed være at andre områder i Norge har forskjellig kjennetegn ved tilrettelagte avdelinger som også kan påvirke studien.

Forslag til fremtidige studier

Fremtidige studier bør fokusere på å dekke de begrensningene som er gjort i oppgaven. Ved å gjøre en større kvantitativ studie for å dekke flere skoler i Norge ville det dermed blitt større grunnlag for å generalisere funnene.

Ny rapport

I disse dager er det sluppet ut en ny rapport til kunnskaps- og integreringsministeren fra en ekspertgruppe ledet av Thomas Nordahl mfl. som omhandler barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Den har ikke har fått noen plass i mitt studie da den kom helt på slutten, men er politisk høyaktuell. Rapporten fastslår at det i dag er mange barn og unge som får altfor sen hjelp, og at annenhver av disse barna får det av ufaglærte, også noe jeg viser til fra tidligere forskning. Den sier og at barn og unge trenger å bli sett tidlig og raskt må få et inkluderende og tilpasset opplegg. Rapporten slår fast at mellom 15-20% av alle barn har et behov for tilrettelagt undervisning, men at dagens system kun gir hjelp til et mindretall. Rapporten kommer med en rekke forslag som skal til en bred høring i tre måneder.

Rapporten foreslår blant annet at:

- Etablering av et eget pedagogisk støttesystem, som skal sørge for at flere barn får hjelp raskere og det ikke må foreligge en sakkyndig vurdering i bunn.
- Ny tverrfaglig pedagogisk veiledningstjeneste, denne er ment å erstatte- og inkludere dagens PP-tjeneste og deler av Statped.

Papportens ekspertutvalg sier at foreldre skal være trygge på at barna deres får en god oppfølging, og at tilbudet blir bedre. De sier og at spesialundervisningen må ses i sammenheng med andre tiltak som gjøres (Nordahl mfl., 2018).

Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2013). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Arnesen, A. og Sørli, M.-A. (2010): Forebyggende arbeid i skolen. I: Befring, E., Frønes, I. og Sørli, M.-A.(red.): *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Askildt, A. & Johnsen, B.H. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring. R. Tangen (red). *Spesialpedagogikk* (ss.74-89). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). Forskning på tilpasset opplæring- forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen I Volda Retrieved from http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2. utg. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiv, muligheter. I E. Befring. R. Tangen (red). *Spesialpedagogikk* (ss.45-73). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2012): Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bloor, M. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid, fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Bryderup, I.M., Madsen B. & Perthou, A.S. (2002): Spesialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud.
- Buli-Holmberg, J. og Ekeberg, T (2009): *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (2010): Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (red.): Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). Kultur for tilpasset opplæring: skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid. Oslo: Cappelen Damm akademisk forlag.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). Skolelederrollen og spesialundervisning. Kultur for tilpasset opplæring (pp. 44 - 55). Oslo: Cappelen Damm akademisk forlag,
- Bjørnsrud, H. (2009): Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2011): Lærerarbeid for tilpasset opplæring og elevenes læring. I: Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.): Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dale, E. L., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslabens forsknings og utvikling AS.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013) *Spesialundervisning - til elevens beste?* Gyldendal Akademiske, Oslo
- Drugli, M. B. (2012): Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Endrerud, T. (2003): *Atferds- eller samspillevansker sett i et økologisk systemperspektiv*. Høgskolen i Buskerud Rapport nr. 39, 2003.
- Fasting, R, Hausstätter, R og Turmo, A (2011) *Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte?* Norsk Pedagogisk tidsskrift.

- Fylling, I. og Handegård, T. (2009): Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP- tjenesten. NF –rapport nr. 5/2009. Bodø: Nordlands Forskning.
- Grongstad, L. (2009). *Juss i skolehverdagen*. Universitetsforlaget
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. & Markussen (2004): *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. NIFU Rapportserie, nr. 9/2004
- Haugen, Richard (2010). *Barn og unges læringsmiljø 4 - med vekt på lærevansker*.
- Hausstätter, R. S. 2012. Grensegangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Hausstätter, R. S (red). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. En innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2011). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Klefbeck, J. og Ogden, T. (2005): Nettverk og økologi. *Problemløsende arbeid med barn og unge*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring. NOU 2009: 18*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste statens trykking.
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011): Læring og fellesskap. *Tidlig innsats og gode læringsmiljøet for barn, unge og voksne med særlige behov*. St. meld. nr.18. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsløftet. (2012). Kunnskapsløftet. Mål og innhold i grunnskolen. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Morgan, D. (1993). *When to use Focus Groups and why*. I.D.L. Morgan (Red). Successful Focus Groups. London: Sage.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. og Roland (2011): Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I: Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. og Roland (red.): Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2012): Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. København: Hans Reitzels Forl
- Nordahl, T; Sørli, M; Manger, T og Tveit, A (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Evaluering av Kunnskapsløftet (rapp. 2)* Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (2009): Spesialpedagogisk praksis. I: Rygvold, A.-L. & Ogden, T. (red.) (2009): Innføring i spesialpedagogikk. (4. utgave, 2. opplag, s. 15-37) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Opplæringslova. (1998): Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998
- Opplæringslova. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL> §6.25, §6.22, §1-3, §5.
- Reindal, S.M, og Hausstätter, R. S. (2010). *Spesialpedagogikk og etikk, kollektivt ansvar og*

individuelle rettigheter, Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Roald, K. (2013). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utvikler kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sandve, T. G. (2014) Systemarbeid i PPT – meir enn fine ord? I: *Spesialpedagogikk* nr. 03.2014

Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 18, (2010-201) *Læring og fellesskap*. Det kongelige utdannings og Forskningsdepartement.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2013). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2.utgave. Gyldendal akademisk.

Udir-2-2010. Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a.

Rundskriv. Lastet ned Pdf fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/3-Elevens-rett-til-eit-godt-psykososialt-miljo--/>

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Sist endret juni 2011. Hentet fra Udir.no: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf

Utdanningsdirektoratet (2009): *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø*. Side. 68-69
Schultz, J.-H., A. M. Hauge & H. Støre (2009): *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2014). *Tidlig innsats. Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/veilederene-ifulltekst/Spesialundervisning/>

Vaaland, G. S. (2011): God start-utvikling av klassen som sosialt system. I: Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. og Roland (red.): *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjonen- om å fange opp samspillet mellom deltagere, ideer og argumenter i fokusgruppestudier. I.K. Fangen og A.-M.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Hans-Jørgen Wallin Weihe
Postboks 400
2418 EL VERUM

Vår dato: 21.11.2017

Vår ref: 56862 / 3 / ST M

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.10.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

56862	Hva kjennetegner tilrettelagte klasser/ grupper på den videregående skole i dag?
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans-Jørgen Wallin Weihe
Student	Pia Helene Roaas

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Innlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri T enden Myklebust

Kontaktperson: Siri T enden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring for intervju til masteroppgave i Spesialpedagogikk

Beskrivelse av prosjektet

Jeg er en student som tar masteroppgave i Spesialpedagogikk ved Høyskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer.

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å se nærmere på hva de tilrettelagte klassene/ avdelingene inneholder, kjennetegn og den pedagogiske kompetansen til lærerne som jobber her. Med forankring i spesialpedagogikkens overordnede mål og politiske føringer vil jeg se dette som et utdanningstilbud. Forskning viser til at det fremdeles er mange som mottar sin undervisning i såkalte tilrettelagte klasser/ avdelinger, men innholdet er lite kjent.

Metoden er kvalitative og går ut på å bruke spørreskjema og gruppeintervju til noen lærere ved avdelingen. Lydopptak og notater underveis skal sikre at jeg får med meg det som er blitt snakket om.

Frivillig deltakelse

All deltagelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Jeg bruker lydopptak i tillegg til notater for og lettere ha tilgang til det som har blitt sagt.

Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervju.

Anonymitet

Notater, opptak og innleveringsoppgaven vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn jeg vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg. Før intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

Dato, sted

Signatur

Vedlegg 3: Spørreskjema til lærere

Spørreskjema til lærere ved tilrettelagt avdeling

1. Hvor mange år har du jobbet på _____ vgs?

2. Har du bare jobbet på TO avdelingen? Fortell kort hvis ikke

3. Hva slags utdanning og erfaring har du fra tidligere? Beskriv kort

4. Tror du elevene ville fungert på ordinært med tilrettelegging med samme utbytte? Fortell kort hva du tenker

5. Hva tenker du om fremtiden til slike avdelinger?

6. Hvordan vil du beskrive den typiske TO (tilrettelagte opplæring) eleven?

Vedlegg 4: intervjuguide

Intervjuguide (hjelpespørsmål) til fokusgruppeintervju ved tilrettelagt avdeling

1. Hva kjennetegner deres avdeling?
2. Hvem er og kan søke til disse tilbudene?
3. Hvem er elevgruppen?
4. Gruppestørrelse
5. Får elevene karakterer?
6. Hvor lang tid/ kan elevene bruke for å fullføre/ avslutte tilbudet, og hva tilsier det?
7. Finns tilbudet på vg1, vg2 og vg3?
8. Hvem hjelper til med søknadene og vurderingen av behovet her?
9. Fullfører elevene?
10. Er det skjedd endringer av disse tilbudene gjennom tiden
11. Samarbeid på tvers innen avdelingen, og ellers på skolen?
12. Hvordan er kunnskapen ved resten av skolen til hva dere gjør og hva tilbudet inneholder?
13. Ressurser (lærertetthet etc.) her kontra ordinært?
14. Timeantall, hvordan fungerer det her?
15. Hva kreves av dokumentasjonsarbeid her kontra ordinær eleven? Og hvem kan eksterne samarbeidspartneren være her?
16. Kan vi klare oss uten dette tilbudet?
17. Hvorfor tror dere dette tilbudet opprettholdes?

Vedlegg 5: Transkribering

Fokusgruppeintervju på Skole 1

Og så vet dere jo litt at jeg tar en masteroppgave. I den anledning så har jeg fagpraksis hos dere. Jeg er ute etter å se etter innholdet hva innholdet i TO-klasser, avdelinger/grupper, jeg tror det er mye forskjellig ute her. Formålet med det er det at det har vært mye forskning som viser at det er mye ukjent innhold på disse gruppene og avdelingene rundt omkring i Norges land. Og at det er mye uvitenhet om hva som egentlig foregår der. Så derfor er jeg ute etter om jeg finner noe mer. I den anledning så har jeg innkalt dere for å høre litt rundt deres TO-avdeling. Da tenker jeg at jeg vil begynne med å stille litt spørsmål. Hva kjennetegner deres TO-avdeling?

Kan ikke du ta det juridiske, akkurat det der vet du.

Kjennetegnet er at alle elever har sakkyndig vurdering. Alle har enkeltvedtak. Alle har individuelle opplæringsplaner, uavhengig av om de følger med karakterer eller uten karakterer. Og så er kjennetegnet at man søker seg inn til åttergrupper. Det vil si at vi får en ressurs fra fylket ved inntak hvert år på antall hoder. I utgangspunkter så kaller man det «åttergrupper», men det kan også variere fra fem til ni, helt avhengig av gruppesammensetninger. Det er litt puslespill. Men poenget er å ikke gå utenfor denne ramma. Det er ingen ressurser utenfor ramma. Da blir den gjerne tatt fra skolebudsjettet ellers. Kjennetegnet på TO-avdelinga hos oss, er at vi tviholder på å gi karakterer til de som har forutsetninger for det. Det vil si at i en gruppe så har vi alt fra elever som nesten ikke kan verken skrive eller lese, til noen som er på fem-sekser-nivå, og så skal du tilpasse deg til det spekteret. Det tenker jeg er typisk for Skole 1-modellen.

[To personer snakker samtidig]

...vi samler det i samme gruppa, ja. Også at noen bruker to år, og noen bruker ett år. Noen er lærekandidater, og noen går videre.

Og de som har gått videre har i utgangspunktet gjort det veldig bra. Som har greid å modne seg fra å være helt lei av skolen, eller ikke tilpasset skolen, til å klare seg ganske bra.

Og så tenker jeg at det du sier om tilpasningen, jeg syns å se at den elevgruppa vi har nå – nå har jeg vært her i ti eller elleve år – at den har blitt mye, mye dårligere, mener jeg. Så mye psykiatri som vi har nå i år, det er mulig at det bare er den gruppa vi har, men jeg syns det er helt vilt. Det er oppegående elever, sånn faglig sett er de langt over gjennomsnittet, helt sikkert. I forhold til den typiske [uklart, 02:59]-eleven som du starta med her, som bare har vondt, vondt, vondt i viljen.

Ja, jeg har jobbet her i tjue år. Nitten. Elevgruppa har forandret seg. De elevgruppene som var før, det var de som ikke gadd, og som hadde vondt i viljen. Nå er det mye mer psykiatri. Det er ikke så mye utagering. Elevgruppa har forandret seg. Men jeg ser også en endring i det at vi er kanskje mer tilbake til det vi gjorde i gamle dager, det å utplassere elever i bedrift. Kanskje få til at NAV igjen åpner opp vinduet, slik at vi kan få dagpenger og sette dem ut i bedrift. Det er noe jeg personlig håper på, for det vet jeg at fungerer. Men jeg kan ikke si så mye – de jeg har hatt de siste årene, de har vært vanskelige. Det er de elevene som ingen andre vil da. Og det har Skole 1 tatt imot. Det gjør vi enda. Senest i går fikk vi en elev som ingen andre ville ha hatt. Jeg er helt sikker på at ingen andre hadde tatt imot denne eleven. Det gjør oss jo til en spesiell avdeling i forhold til de andre. Jeg har besøkt alle de andre enhetene, og vet hvem alle de andre er, og vi har hatt de vanskeligste elevene, ofte. Vi har fått til veldig mange, og mange har vi ikke fått til. Det er noen som det ikke alltid går bra med. Men vi er nok den avdelingen i Follo, tror jeg, som har hatt mest av de krevende elevene, og greid å få til veldig mye.

Men tenker du at det er fordi dere tør å ta de imot?

Ja, blant annet, det er ikke alltid papirene stemmer i forhold til slik som eleven er. Hvis man leser papirene, så skulle man jo aldri ha tatt dem imot. Vi var jo en gang innom det at vi jobber med elever som ingen andre vil ta i med saks eller tang, ingen andre vil være i nærheten av de, de tar vi imot, og så får vi noe ut av det. Greier vi det, så greier vi det. Greier vi det ikke, så greier vi det ikke, men vi har i alle fall prøvd. For det er ingen andre som ville prøve.

En ting som jeg opplever med denne avdelingen her, det er at det er ganske lett å samarbeide innenfor avdelingen. Det var kanskje før enn i år, i år har det vært litt skurrete. Jeg har mest erfaring med byggfagavdelingen, og der sitter man litt mer på hver sin tue. Men her er det litt større omsorgsmessig delekultur som gjør det litt enklere å ha grupper som er litt vanskelige. Det blir jo også en fordel for elevene, som gjør at flere trives, flere prøver å komme gjennom. Og kanskje flere klarer det.

Hvis man ser de som har jobbet på avdelingene nå ... den yngste som har vært her nå ... da kan man ikke ta inn programfagene på bygg eller noe sånt, for det [uklart, 05:55], men den stammen innen på TO, den er jo ... ni år er vel den yngste. Jeg tror Rigmor og Britt og Randi og de, de kom året etter oss. Og det sier jo litt. Da får vi jo litt det som du snakket om, du behøver ikke å si så mye før du egentlig vet. Vi kjenner hverandre godt. Men hvis vi ikke vi hadde delt dette, så hadde vi nok gått på noen smeller som jeg ikke savner sånn personlig sett. Vi hadde ikke orket å stå i det trykket. Fordi forventningene til det vi skal klare å få til, de er så enorme. Det presset ... det er så stort sprik i forhold til det. Vi kjemper for å ta

elevperspektivet, og vi kjemper for – om det er ledelse her, eller om det er fylket, det spillet ingen rolle – at de skal forstå hva det faktisk er hva vi holder på med. For det har de ikke innsikt og kunnskap i, det tør jeg å påstå. Når du kommer på skolen, da har mailene gått og telefonene har ringt, da orker de ikke, klarer ikke å komme. Må leies ut på hvilerommet før klokken er kvart over, ti på halv ni. Og sånn kan vi bare fortsette.

Det er mye utenomfaglig arbeid som ikke de andre avdelingene har, men som ikke er så synlig, for alt dreier seg om det pedagogiske.

Og det er veldig viktig for meg å få sagt. Jeg tror det kan bli viktig for oppgaven din også, at resten av skolen her og fylket vet faktisk ikke – og det er litt skremmende – skolen her vet ikke hva vi gjør. De vet ikke hvor vi holder til, nesten, og de vet ikke hvilke typer elever vi har. Hadde de visst det, så er jeg ikke sikker på at de ville ha hatt oss her i det hele tatt. For de blir redde. Vi har de beste historiene. Jeg skulle ha ønsket at det hadde vært litt større åpenhet, og at folk hadde gitt oss litt mer cred for det vi gjør. Nå har vi gått mer og mer inn til at det blir mer og mer likt å være på SSB eller på et annet fag – vi kommer aldri til å komme dit, vi er litt annerledes. Vi er litt lurvete i kantene, det må vi være for å få til det vi gjør. Men hadde folk sett hva vi gjorde – men vi blir tatt for at vi har sluppet elevene én time før – så blir det et stort nummer ut av det. Men hadde de visst hva vi hadde gjort de fire første timene med sprutbrekninger, angstanfall, slåssing, trusler og alt dette her, så hadde kanskje folk sett på det på en helt annen måte. Jeg skulle ha ønsket at folk – «å, ja, er det DER dere er?», da tenker jeg «okay».

Men det er jo litt der vi er nå med at dere faktisk – i egen skole så opplevde dere at dere var litt sånn skeptisk, uten at jeg helt skjønnte hvorfor. Men jeg skjønnte jo fort hva det var for noe, for de er vant til å få mye negativt, men det at jeg er her er jo en del av det. Min oppgave er jo å synliggjøre hva innholdet her er.

Jeg har lyst til å holde et foredrag i et felles auditorium, hvor jeg forteller om tre av elevene våre. Fått de til å stå opp og fortelle dem hvordan de hadde det her, så resten av skolen kunne ha fått vite hva vi holder på med. Når det gjelder ruskontrakter, når det gjelder psykiatri, når det gjelder voksenkontakt, når det gjelder misbruk. Alle de tingene som de har vært gjennom, så er det så langt utenfor de andre elevene. Jeg har vært så heldig at jeg har fått ha en vanlig byggfagsklasse i samfunnsfag, og jeg har vært et par andre timer på SSB, og det skremmer meg jo mer. Jeg blir jo redd. Der er jo alle interessert i hva du sier, ikke sant [latter]. Vi er ikke vant til at de skal være interessert i hva vi sier. Det blir jo helt vondt. Jeg får jo prestasjonsangst når jeg kommer inn. Så jeg er vant til at de faktisk ikke vil noe, men vi får det jo til. Men vi bruker jo masse ressurser. Nå har det jo blitt slik at det blir strammere og

strammere ressurser. Nå får vi nesten ikke lov til å kjøpe noen ting. Vi har nesten ikke noe bil vi kan kjøre, og vi har ikke lov til å ha elevene i egen bil. Før var det veldig mye lettere å kunne gjøre slike ting. Vi trenger å kunne dra ut, vi trenger å kunne ha matte på alt fra butikk til golfbane. Vi trenger å gjøre det på andre måter. Det ser jeg at det blir det mindre og mindre av. Nå skal vi være veldig, veldig mye i klasserommet, og det skal gå akkurat i det samme timetallet. Det må telles. Vi talte aldri timer de første ti årene jeg jobber her. Jeg talte ikke én time.

Men det gjelder jo hele skolen, det er ikke bare oss. Men det som er problemet, det er at man trekkes inn i alt det andre de andre avdelingene har i den der pedagogiske vinklingen, og som ikke passer for den avdelingen. For det er så mange forskjellige elever med helt andre forutsetninger for å følge en sånn linje. Når ledelsen på skolen ikke ser det, og bare går inn med den samme firkantede boksen, ikke sant, så blir det litt feil.

Jeg er litt glad for at vi har en IOP. Det er vårt verktøy. Vi går inn – vi har møter på våren, treffer elevene etter at de har søkt inn, og så videre. Får det første møtet, så kommer inntaket, så starter vi opp. Vedtaket sier hva de skal ha. I år så har vi to som ikke har prosjekt til fordypning, og de fire andre dagene skal de ha fellesfag og programfag. Det vil si at de har timereduksjon, og det viser seg at det er alt for mye. Nå har vi nye møter, og det kan vi ta fortløpende når vi ser at det ikke virker. Men det er ganske omfattende og krevende, for PPT må på plass, foresatte og alt dette her. Vi kan ikke foreta noen hurtige endringer som du, Sindre, referer til. Det har vi ikke lov til på noe vis. For da må det en vedtaksendring til. Men det må vi nå. Det ser vi. De to elevene jeg snakket om som ikke møter opp, jeg svarer hver dag på mail. «Kommer ikke i dag», «kommer ikke i dag», eller de jeg ikke får tak i, og så videre. Så må vi gå ned. Da er det ikke slik at vi skal klare at elevene har 35 timer per uke. Bare glem det. De er for syke. De kan ikke ha 35 timer.

Men! Så har vi en elev i klassen min. I BAT-klassen. Som det faktisk går andre veien med. Han skulle jo ikke kunnet få til noen ting, for han har mistet moren sin og fått traumer. Men så er han jo så sinnsykt flink, så han må vi jo sette opp. Han lever fire sider filmanmeldelse i engelsk, og det har jeg aldri før sett på TO. Han er en helt nydelig person. Han trenger å gå der, for hvis han hadde gått i en vanlig klasse, så tror jeg at han hadde ramlet ut. Men han trenger å få vanlig læreplan.

Når du sier at du tror han hadde ramlet ut, hva tenker du da?

Da tenker jeg at presset hadde blitt for stort. Hvis han hadde gått i en vanlig klasse, så tror jeg at han oppe i hodet sitt hadde lagd en greie med at han ikke hadde klart å greie det. Nå har han begynt på laveste nivå og bare klatret oppover, og tenkt «dette greier jeg». Han trengte en

sakte start. Nå kunne han nok kanskje ha gått over i en vanlig klasse. Men hadde han gjort det rett fra der han var, så hadde det kanskje blitt litt sjokk for ham. Det kan hende at han ville ha greid det også, og jeg syns det er veldig fint at han prøvde, men nå får han jo karakterer, og det er ingen problem i det hele tatt. Men det er jo også det som er veldig typisk med TO, syns jeg, det at man er mye flinkere til å kartlegge hver enkelt elev, og prøve å bruke de forutsetningene man har for å klare å vurdere dem. Noen blir jo da vurdert opp, slik at de har en anledning til å gå for en ordinær læreplan. Og så er det andre som blir mer tvilsomme, og når vi har møter mellom de som styrer dette her, og får muligheten til å sette seg ned igjen, så vil man ha mer tid. Det er en flott ting å ha på avdelingen.

Jeg tror at avdelingen har blitt ganske drillet på vedtak, sakkyndige vurderinger, IOP, underveis – jeg tror det ligger hos alle som en slags... jeg tror ikke vi ser det selv lenger.

Der er vi flinke, og så er vi dårlige på Itslearning, for å si det sånn. Ikke sant, det er noe som viser hvor rar skolen innimellom er. Når institusjonen blir for store. Alle skal bli like. Alle skal jobbe med Itslearning. Du har ikke én elev som gidder å gå inn på Itslearning. Alle skal drive med fyrrarbeid som på en måte blir en underordnet del, for man må jo tilpasse alt hele tiden, så da er det jo fyr per definisjon, mener jeg. Slik opplever jeg det nede hos meg.

Men jeg har satt litt spørsmål rundt VG1 og VG2 ordinært. Hva tenker dere?

Det skal jeg si, for det var mitt neste nå, faktisk. Jeg vet jo det at det har vært enkelte diskusjoner og enkelte har vært veldig kritiske. Folk tenker at elever som kommer fra TO, at de ikke klarer ordinært løp. Og så er det sånn at dersom de har fått karakterer, så er det ingenting som kan stoppe dem, for de rettigheter knyttet til det. Men jeg skjønner godt at man kan stille spørsmål. De har kommet fra trygge, mindre klasser, og har blitt sett. Stor voksentetthet. Men vurderingen av det, det sjekker vi jo ut. Se på den, hva ville du ha gitt? For å se hvordan du selv ligger an. Fellesfaglærerne gjør jo det. Dette diskuterte jeg med Lene, og Lene sier jo at hun også merker den kritikken. Hun er mye mer ute. Vi er på en måte skjermet på vår avdeling. Da blir det et slikt begrep, da, jeg har til og med hørt noen sagt «TO-elevne». Da kjenner jeg at jeg blir provosert. For du kan ikke gjøre det. Jeg underviser, jeg. Jeg underviser i skolen for øvrig. Og da må jeg bare si – og jeg vet ikke helt hva jeg skal kalle de elevene som [uklart, 15:45] fra VG2. Det er litt sånn interessant, da. Det er vrangforestillinger, om jeg får si det. Du kan ikke gruppere en hel sånn «TO-elevne». Jeg sa det som et eksperiment. Jeg har 2SS A og B. Jeg har 34 elever. Der er det så langt ingen TO-elever. Men det var rart, du, for det var da jeg skulle prøve «nei, det er disse andre elevene, det er Drømtorp-elevne som har søkt seg sånn». Da tenkte jeg «ja, det er symptomatisk». Da

tror jeg vi bør bevisstgjøre våre kolleger og om hva de sier og hva de snakker om, du kan ikke stemple en hel gruppe eller en hel avdeling knyttet til at du har noen enkeltutfordringer.

Men når det er sagt, så er det en del av de elevene som gjør det veldig greit på VG2 også.

Ja, men de blir ikke nevnt, vet du.

[Flere snakker samtidig]

...såpass bra på slutten, men det har jo selvfølgelig noen faglige utfordringer, særlig innenfor fellesfagene hvor du er nødt til å ha mer ressurser.

Nå skal jeg gi et godt eksempel. I fjor hadde jeg samfunnsfag også på bygg, da hadde jeg tre, fire, fem elever som hadde gått på TO. De hadde vært hos oss på bygg i ett til tre år. Går opp på VG2. Jeg er med ut, vi har et fyr-opplegg, så jeg er med hele året. Jeg er med ut, og da er det tre av dem som går for mur. Murarbeid. De går opp på lik linje med alle andre. Jeg har lyst til å si noe om det. Dette var elever som nesten ikke kunne skrive navnet sitt, men som går ut og får – unnskyld meg – to sekser ble delt ut, og en firer. Når man begynner å sammenligne med de ordinære elevene, så var det de som strøk, også vet jeg ikke om det var noen andre seksere enn de som hadde gått på TO. Det også må få frem det bildet.

De blir veldig flinke, men det er klart at det er ikke alltid ... man spør liksom hvor betenkt man kan være i forhold til at man går fra TO og over til VG2. Det er en del betenkeligheter, for det er en del av de karakterene de får, som jeg mener ikke er helt reelle likevel, som kjenner de så godt.

Men da snakker du om programfag, for hos oss så er det ganske så reelt.

Ja, men i programfagene som krever en faglig forståelse, også får du en sekser, da vil en arbeidsgiver stille helt andre krav til deg. De vil tro at du er mye mer selvstendig enn det du er.

[Flere snakker samtidig]

Ja, altså, men det er noe med i bagasjen deres som gjør dem usikre av og til. Tenk på [navn på elev], blant annet, han fikk lærlingjobb og gjør det helt greit. Men bedriften har jo kommet med tilbakemeldinger om at han er jo en sekser.

Men den sekseren fikk han ikke på TO.

Men hvis dere skulle velge for de elevene dere har på VG1 nå, ville dere ha valgt...

Fellesfag begge to.

...at de går over til ordinært, at det er...

[Flere snakker samtidig]

Vi burde hatt fellesfag hos oss.

Fellesfag hos dere, og så programfag ute.

Det jeg liker med modellen vi har nå, er at elevene har programfag ute. Restaurant- og matfag på SS. På bygg.

Sammen med de ordinære.

Sammen med de ordinære. Det er helt suverent. De skal ut i lære, og det tenker jeg – de skal jo bli lære kandidater for den del, dette er en god erfaring å ta med seg. Men jeg skulle ha ønsket at vi hadde hatt VG2 fellesfagbiten hos oss.

Det hadde vi før, og det fungerte veldig fint.

For det er jo som du sier, man kommer jo til den virkeligheten alt for mange lever. Det er klart at når man er vant til lærertetthet, så blir det jo et sprik. Men målet må jo være at de skal strekke seg og bli arbeidstakere og få en lærlingkontrakt. Jeg tenker at vi ikke senker ambisjonene om «sorry, du skal ikke over på ordinært selv om du er en toer-elev, så skal du ikke videre fordi du skal være lære kandidat. Det blir den spriken der. Det blir jo suverene arbeidstakere, i RM eller kokk, servitør, hva som helst.

Når vi hadde dem utplassert før, da, tre ganger i uka, så var det mye lettere å komme inn i en bedrift. Det er jeg for. Da gikk de i to år, og tok fellesfag. VG1 og VG2.

Her?

Ja. Første året og andre året. Og så var de utplassert tre dager i uka. Da fikk de fleste lærlingkontrakter. På en festival her, traff jeg en av mine gamle elever. Det viser seg at han er størst i Follo på graving med traktor og sånt. Størst i Follo. I Spydeberg-traktene... han er den beste, den mest kjente. De gjør det kjempegodt, da. Det er kjempeviktig for meg. Det er kjempegøy når de kommer innom fem år etterpå og forteller at de driver en bedrift. «Men du ville jo ikke være i klasserom». Han la seg på gulvet i klasserommet. Men han ville gjerne være ute, så jeg utplasserte ham. Han var jo ute i 20 kuldegrader, og da hadde ikke jeg gått ut. Ikke sånt. Man må ha forskjellige ting. Men det er jo akkurat det samme, man kunne jo ha sagt til lærere «åja, det er hun som har vært sykemeldt, ja». Tenk om jeg hadde sagt det. Hvem er hun, da? Hun som er sykemeldt, ja. Alle har jo litt problemer opp imellom. Disse elevene har hatt en litt skjev start, kanskje har de umodne, kanskje har de litt hjemmeproblemer. Hvis dette blir staket ut, om man bruker et år på det og finner ut av disse tingene, så er de kanskje enda bedre rustet til å takle de tingene som kommer opp gjennom livet. Det vet jo alle som har vært sykemeldt eller har hatt en krise i livet. Om du får den når du er 15 eller 14 eller 16, det er kanskje verre å få når du er 48. Fordi vi er såpass rustet. De jeg kjenner som har kommet ut nå og som har greid seg, de er så rustet på livet generelt at de har en livskompetanse som er sinnsyk i forskjellige ting. Det skal mye til for å sette ut dem,

altså. Du blir ikke satt ut av at naboen truer deg for at du har sagt ned et tre. De er mer robuste.

Men når dere tar inn disse elevene på VG1, blir det planlegging av løpet ute i bedrifter også? Blir det planlagt helt ut i arbeidslivet?

Det endrer seg hele tiden. Vi har elever som ikke helt vet hva de skal bli, og etter tre uker så skal de plutselig bli noe helt annet. Så det er mye at de endrer programområde, det skjer mye. Og så har vi de som vi ser kanskje ikke kommer seg videre, som kanskje kan bli lærekandidat. Men det kan vi ikke servere over bordet med en gang, for det er en prosess, som foreldrene skal ta til seg, eleven skal skjønne selv, ikke sant. Så det er den modningen der, når er det man tenker at her er det ikke håp? Noen ganger så skal de få prøve på VG2 også. For det er masse fag og kompetanse man kan lære seg før man kanskje må sette strek.

Men den bedriftserfaringen som dere har, dere har barnehager og forskjellige steder. Har det fungert greit? Hva slags info gir dere da?

Det har fungert.

Ja, ikke sant, og justerer det etter hva slags form de er i de periodene og formidler det videre.

Kjempetett.

Vi har ikke så mye erfaring med å ha elever ute, egentlig.

Vi hadde masse før. Men det som er morsomt, er at sønnen min nå går i tredje klasse og er på SFO. To av de elevene – nei, tre av de elevene som tar seg av ham nå på SFO, som er de tre som – resten er jo avfall, vil jeg si, som jobber på SFO der, for det er bare tull.

[Latter] Dette blir tatt opp.

Det driter jeg i, jeg har sagt dette før. Det er ganske dårlig SFO. Det er tre stykker som er bra, og alle tre har gått hos oss. De er faktisk ferdig utdannede barne- og ungdomsarbeidere, jobber på SFO og har trøkk. Resten har gått ut på dato, alt som er. Helt krise. Da blir jeg stolt, da. For eksempel, sønnen min ville ikke på skolen, så sa jeg til han gutten som var der, som jeg hadde hatt. Da regner jeg med at du tar deg av det, for han skal inn i timen, og du følger ham inn. Ja, sier han, det skal han ta seg av. «Og hvis det er noe kødd, så ordner du det», for jeg har ordnet så mye for ham, og da regner jeg med at jeg skal få litt payback, og det har jeg fått, så det har gått bra. Så det er veldig viktig.

Hva slags type samarbeidspartnere har dere?

Oi. Jeg tenker – når det gjelder å få elevene ut i arbeidspraksis, så bruker du nettverket.

Samarbeidspartnere, da tenker jeg også sånn ...

PPT, tenker du?

Ja, alle som er koblet på ...

Jeg hadde et samarbeidsgruppemøte jeg tenkte jeg skulle si noe om, rundt denne eleven var det 11 ulike som var involvert. Fire rader med innkallinger, og så sitter det en elev... en, to, tre, fire, fem – rundt hele dette bordet her, så skulle elev ha sittet der. Barnevern, psykolog, psykiater, institusjon, skole, assistenter, foresatte. Nå har jeg bare kommet til åtte, enda er det fire til. Pluss eleven.

Det er veldig variabelt, da. Noen er jo flinke til å ha sitt eget nettverk via kanskje foresatte også, ikke sant. Mens andre er helt prisgitte alle andre tjenester. Der er spriket veldig stort. Vi ser jo at mange av de ungdommene vi får inn her, de har jo kjente ... de har med seg en ryggsekk de, altså. Hvor de har vært på institusjoner, det kan ha vært i forhold til oppvekst hjemme, at de har blitt tvangsflyttet. At de har vært så psykisk syke at de har vært der i flere år. Skal sakte tilbakeføres. Traumer. Psykiatri. Når du på en måte rister sammen alt det der. Men samarbeidspartnere ellers... det som er litt spesielt med TO etter hvert, er at vi vet så mye som ikke andre vet. Se på for eksempel [navn på elev], vi har hatt elever ute, så sladrer de jo. Vi vet om ting som ikke er offisielt. Det er én telefon, og så vet du kanskje ...

Jeg har skremt stedattera mi med det der, «jeg vet hva du spiser». Jeg kan vite hvor du spiser lunsjen.

Det er tettere oppfølging, for å si det sann.

Vi kjenner såpass mange, og har vært veldig greie med såpass mange. Hvis jeg ringer til noen og sier, «hva er det som skjer med han der eleven?». «Er han drittsekk mot deg?» er det første jeg får spørsmål om da. «Nei, nei, nei, men hva er det som skjer?», og da får jeg hele historien. Vi har lett etter en mor nå, for sønnen er borte, bare som et eksempel. Jeg har fått tre meldinger allerede nå. Vi har ikke funnet mor, hun har sagt at sønnen har kommet på skolen ti over sju. Men nå har hun innrømt at «dette ikke er helt riktig, jeg er egentlig i Egypt». [uklart, 27:15] men det stemte ikke helt, for far sa at han også gjorde det. Og da tenkte jeg, de er jo skilt, så de gjorde det ikke sammen. Så nå sier de «nei, forresten, jeg er i Egypt».

Nå kom den.

Nå kom det frem. Dette er vanlig rønsj. Det hadde ikke de andre lærerne ...

Kort til slutt før du må gå. Hva tenker dere om fremtiden til avdelingen deres? Nå vil jeg at dere skal være ærlige.

Jeg tenker personlig at den elevgruppa vi får er så syke, så jeg bare lurar på når fylket kommer til å si at dette er det helt andre statlige instanser som må ta seg av. Det er ikke sann at så syke folk skal bruke opp rettighetene sine knyttet til de tre årene. Jeg tror bare at ...

Men det er ikke andre som er syke, da. Det er litt skummelt å ...

I år så kjenner jeg på det.

Ja, i år så er det tøft der. Men jeg vil ikke si at det er typisk TO. Jeg syns at vi har veldig mange som funker veldig bra.

Jeg håper at det faktisk heller blir en type omorganisering. Andre vilkår for å komme inn. Man må kunne luke ut de som ikke er tilpasset skolen. Og de må få en annen type – fylke, stat eller hva det er – og så må de som heller sliter litt, men som er såpass oppegående at du kan ha de på skolen, de har glede av å gå på skolen. De må få lov til det. Da er en slik tilrettelagt avdeling veldig bra å ha.

Da skal jeg bare takke for at dere har stilt opp.

[Avslutter]

Skole 2

Da starter vi. Da legger jeg den der, og så later vi som om vi ikke ser den. Nå er det litt sånn at jeg er litt ute etter avdelinga deres, på tilrettelagt, og hva som kjennetegner deres avdeling. Om dere kan si litt om det.

Kjennetegner oss, eller?

Ja, dere, elevene, jeg tenker avdelinga som sådan. Hvem er eleven? Hvordan kommer de hit?

Ja, det er jo vanskelig å ... tidligere så har det vært elever som har hatt problematikk som ikke har vært så omfattende, med sakkyndige vurderinger, men det har jo blitt endret på nå.

Kravene for å komme inn på tilrettelagt er jo på en måte blitt mye strengere. Det har jo gjort at denne avdelingen også ut ifra det får statlige midler. Tidligere så hadde vi også litt narkotikaproblematikk, angst, depresjoner, skolevegring. Lei skolen, da, litt den typen adferd. Men vi ser jo kanskje nå at elevene her mer svake. Jeg jobber jo som rådgiver i ungdomsskolen, og det er veldig vanskelig å søke inn elever på grunn av at kravene er så strenge.

[Bekrefter]. At de har endret seg litt fra tidligere?

Ja. Og så blir det mye vanskeligere å få de inn, da, nettopp fordi alle skal i første omgang inn på ordinært, og så blir det eventuelt ganget opp fra skolen når de er sendt hit. Noen har gjort det. Ikke så mange, da, men.

Nei. For den overgangen kom jo da det gikk til at de måtte søke særskilt.

Det er fem år siden?

Ja, noe sånt. Så da gikk vi fra 90 elever, da gikk det drastisk ned. Og da ble det 15 førsteklasinger istedenfor noen-og-tretti sånn som vi pleide.

Det er halvert omtrent, vel?

[Bekrefter]

Elevene som søker hit ... hvordan søker de til tilrettelagt?

De søker gjerne via rådgiver og innen 1. februar, og så er det jo fortrinnsrett, da. Men det er vel noen som også har 1. oktober. De er ikke her ...

Her er det fire grupper. [...] Så da er det 1. februar, da. Det gjør jo at da har vi alle papirene, og så får vi godkjenning fra fylkeskommunen, og så setter vi i gang møte med den som skal bli kontaktlærer for eleven på høsten.

Men PPT er inne i bildet og skriver på eleven slik at det liksom må være en sakkyndig som ligger i bunnen før de søker hit, eller?

Ja. Alle må ha hatt spesialundervisning. Alle fag på ungdomsskolen.

Ikke nødvendigvis.

Jo... Men de som kommer inn er nok sikkert ikke... Men ikke de som søker heller?

Nei, altså, de som søker 1. februar... de fleste som kommer inn hos oss, de har karakterer i kanskje alle fag fra før.

Ja.

Men kanskje ikke noen. Sann som engelsk, norsk, matte. Det kan de være fritatt for.

Ja.

Men de må jo ... da må vi søke de til noe annet. De får jo ikke bare søkt på vanlig 1. februar, for da må de jo ha sakkyndig vurdering. Eller ikke karakter i mange fag. Er det ikke noe sånt?

Jo, det er jo veldig forskjell. Det er jo det PPT i ungdomsskolen kartlegger.

[Bekrefter]

[Bekrefter]

Men det er ikke elever som ikke står ute... altså, det er ikke bare fordi de ikke har karakterer og har hatt masse spesialundervisning, det kan være karakterer i de fleste fag?

[Bekrefter]

[Bekrefter] Det kan være at noe skjer i elevens situasjon i mai som gjør at de begynner her om høsten.

Men da er det återgrupper, og der har bare återgrupper på alle tilbudene?

[Bekrefter]

[Bekrefter]

Men hvilke tilbud er det dere har?

Elektro. Byggfag. TIP. Helse- og oppvekst. Design- og håndverk. Var det alle?

Service og samferdsel.

Seks tilbud.

Ja. Men det er bare yrkesfag, ikke sant?

[Bekrefter]

[Bekrefter]

Dere har ikke noen andre tilbud utover det?

Nei, men noen av våre elever tar toppidrett, med idrett og studiespesialiserende. Så har vi hatt noen som er veldig gode i matte, og som tar påbygg i matte.

Så det er rom for litt fleksibilitet.

[Bekrefter]. Veldig.

Og noen tar truck. Truck-sertifikat.

Ja, noen kjører truck to timer i uka.

Veldig viktig. Faktisk [...] Øystein [...]

Jeg kjører av og til.

Så er det litt sånn ... får elever her karakterer?

Ja. I alle fag. Utplassering i bedrift også.

Ja. Klarer de å få karakterer?

Stort sett.

[Bekrefter].

Det er veldig få som ikke gjør det.

Men man tenker jo at det kanskje er flere som ikke klarer det, fordi det blir svakere og svakere folk som kommer inn.

Fordi elevmassen endrer seg litt?

Ja, det blir enda svakere, da. Det kan hende at det er noen som ikke klarer å få karakter, da.

Ikke sant.

For det er jo et interessant begrep. Å være svak. Fordi ... før så traff de elevene som søkte hit det tilbudet veldig godt. Det matchet. Men nå ser vi vel kanskje at den spesialundervisningsbiten har gjort at det ikke helt matcher. Kanskje vi forventer for mye i yrkesfaglig fordypning. Ja. Men foreløpig så syns jeg vi får til den der «drakampen» med eleven. Det å lære dem ting. Men det er veldig viktig at du ser hver enkelt elev, da. Finner ut hvor han er hen, da.

Generelt så må jeg si at – jeg har vært på ordinært for mange år tilbake – jeg har sett at de blir svakere og svakere. De kan mindre om generelle ting. De kan ikke fikse på en sykkel, de har ikke tatt i en skrutrekker, de vet ikke hva verktøy er. De kommer hjemmefra – det er fælt å si det, men de har blitt dummere. De kan mindre, rett og slett.

Men tenker du at det er TO-eleven, eller er det den generelle eleven?

Nei.

Det er sånn generelt over hele fjøla.

Det er liksom litt viktig.

Det gjør at de også er svakere – de kan mindre. Om hverdagen. De klarer ikke å koble – heller.

Ja, men det er jo på ordinært også, da. Vi skulle lage olabil på ordinært på ... elektro på [navn på skole] starta på det. Så skulle de kutte et tau, og da visste de ikke helt hvordan de skulle gjøre det. Så da sto to stykker og holdt tauet, og så sto det en som sagde tauet. Istedenfor å klippe over.

[Latter]

Det var på ordinært.

Tilbudet dere har, er det VG1, VG2, VG3? Hva er tilbudet?

På elektro så er det 1 og 2.

På elektro så er det VG1 og VG2.

Ja.

Og så ut.

Ja. Da kan de gå ut i lære.

Ja.

På byggfag er det VG1 over to år.

VG1 over to år.

Vi var to stykker ... VG2 også, vi er en del ute. Det blir for mye å bare være alene. Jeg har 10 TIP-elever.

Og design og håndverk er også VG1? Var det det du sa?

Ja. På design så er det VG1.

VG1. Ja. Så har dere ikke noe VG2?

Så håper vi på å få VG2 frisør. Men foreløpig så er det bare en sånn håpe-prosess.

Jeg kjenner en som er ferdig nå.

Når du sier VG1 over to år, er det noe alle gjør? Eller er det bare de som trenger det?

De som trenger det.

Kan man ta VG1 over ett år?

Nei, ikke her.

Nei. Da er det liksom et fastsatt tilbud, å ta VG1 over to år?

Ja. Vi har bestemt at sånn gjør vi det.

For ellers får de ikke nok timer, fordi de skal være utplassert?

Ja. Og hva gjør de da etterpå når de skal ut på VG2?

Da må de eventuelt søke Skole 1...

Ja, men da er det ut på ordinært?

Ja. Hvis ikke de er i lærekandidatordningen eller ... eller på lærekontrakt. Alle de vi kjørte her tidligere på VG2, de sto vel, alle sammen. Vi har hatt karakteren 6 der også. Her er det andre lærere som kommer fra andre skoler. Så. Nei, de trenger mer tid på å – holdt jeg på å si, det er ikke bare – teorien blir fort teori selv om det er et praktisk fag, også. Du må ut og ta på disse tingene og gjøre noe. Få det bildet i hodet.

Men begynner de med utplassering da på VG1 med en gang, eller?

Ja.

Hvor ofte er de utplassert da?

Det er to dager i uka.

To dager i uka. Og det er fast gjennom begge årene?

Ja.

Finner dere plasser til dem?

Når de er tatt inn på et helhetlig spesialpedagogisk tilbud, så plikter de å tilby dem 35 timer hver uke. Både på VG1 og VG2.

Ja. Så det ligger liksom i føringene i bunn?

Ja.

Det er ikke alle som er så lett å få ut. Det er det ikke.

Nei. Men dere klarer stort sett ...

Ja. Men det er ikke like lett. Hos meg nå, så er det én som skal bli maskinfører, én som skal bli rørlegger, to er på anleggsgartner, og så er det to snekkere. De er den ene gruppa. De er litt spredt, men det er jo samme grunnkurset. Så det er jo klart at... Ja, da.

Mye du skal nå. Hvem er det som hjelper elevene her med søknader og vurdering av behov, både inn hit og når de er her og videre? Er det noen som har den oppgaven? Er det noe dere lærerne gjør?

Alle sammen, tror jeg. Eller, ikke for å få dem inn, men ... videre.

Hvis vi tenker fra ungdomsskolen og inn til VG1, da. Er det noen ...

Ja, da er det rådgiveren på ungdomsskolen som søker dem inn. Og så gjennom PPT, spesialundervisning, eller en annen form for spesialundervisning. I ungdomsskolen. Og så får vi klarsignal på at nå kan vi ta inn så-så mange elever. Så fordeler vi dem på de ulike kontaktlærerne. Vi fyller opp til åtte i hver kontaktlærergruppe. Vi prøver å plassere dem litt –

de som har søkt elektro og TIP sammen, kanskje, barne- og ungdom, helsefag og design. For eksempel. Og så har vi ett møte i mai med foresatte, eleven, PPT og videregående skole. Og kontaktlærer og rådgivere herfra. Så de er tre rådgivere som på en måte drifter ...

Følger opp på avdelinga.

Ja.

Og da er det én rådgiver sammen med PPT og kontaktlærer på møtene?

[Bekrefter]

Vi har vel hatt en runde med at vi selv er rundt og informerer rådgivere om tilbudet, da. Men det er ikke alltid det er tilstede. Nå har jo [uklart, 12:33] vært ute på turné, da.

[Uklart, 12:35]

Ja. Og det har jo vært en veldig suksess, for nå har det jo dukket opp masse elever.

Nå økte vi 50 % her sist. Det er mye overtro og synsing rundt omkring.

Det kan jo kanskje være litt vanskelig å se det, da. Jeg tenker, når jeg går inn på selve søkebiten på Vigo, så ser det ut som tilbudet her, Skole 1, det ser ut som alle er like.

[Bekrefter]. Akkurat, ja.

[Bekrefter]

Det står liksom ikke annet enn at spesialpedagogisk ... det står lite om hva tilbudet her generelt er, da.

Jeg vet ikke om det kommer til å stå et annet navn, da. Vi har jo endret navn for at vi ikke skal ha det der stigmatiserende PO. Vi har gått over til TOPP yrkesfag. Jeg vet ikke om det står på Vigo.

Har dere yrkesfag her? [Latter]. Jøss, det visste jeg ikke.

Jeg trodde det var nedlagt, jeg. [Latter].

Ja, det har de også sagt, ja. Jøss, har dere...

Men idet elevene har blitt søkt hit, så tenker jeg at da har de sikkert en IOP. Hvem er det som tar seg av det? Er det kontaktlærer? Faglærer?

Kontaktlæreren.

Det er jo ikke noen selvfølge. Hvem er det som har det arbeidet.

Vi lurte jo på å outsource det, da. [Latter]

Bruker dere Elevinfo, eller?

Nei. Fordi at – det er bare en enkel grunn – for det var tanken. Men så kom jo Visma og flyter i bakgrunnen. Så vi vet jo at til høsten eller neste høst så er vi på et enda et nytt program. Og da fant vi ut at det blir – unnskyld – et helvete å skulle først lære seg Elevinfo. Så vi kjøre gamlemåten.

Vanlig papirform?

Ja, eller alt scannes jo, og er jo i ePhorte for det. Vi får info fra faglærerne og skriver i IOP-en.

Fullfører elevene stort sett det de har begynt på her? Dere har mange ulike fag her, hører jeg, så da er det kanskje litt ulik erfaring?

Det er jo noen som bytter fag, da. Noen vet hva de gjør og står kjøret. Men så er det en del som i utgangpunktet når de kommer inn ikke helt vet hva de vil. Og så vil de bytte, da. Men det ligger liksom litt i kortene hele tiden. Vi prøver å råde dem til å bli ferdige med noe, da. Generell matematikk, naturfag og disse fagene, de blir du ferdig med. De er felles, da. Så har vi jo noen som vil bytte over fra byggfag, en som snart er ferdig med det halvannet året, og nå vil ha over til barne- og ungdomsarbeider. Det har han jo egentlig tenkt på lenge. Det har ligget og vaket der. Så nå har jeg fått politiattest... kopi kommer om fjorten år, tenker jeg. Så da har jeg fått jobb til ham i en privat barnehage. Jeg har snakket litt med mor, og de har egentlig snakket om det hjemme også. De vet ikke helt hva de vil, men det er kanskje at når kulda kom så ble byggfag litt vanskelig, da. [Latter].

Men stort sett så fullfører elevene hvis de har begynt på noe og vet hva de vil? Får de karakterer og kommer seg videre?

Nei, de får karakterer. Ferdig byggfag. Men da vil han mangle noen [uklart, 16:18] nå. Men da fortsetter han jo frem til sommeren, og da er han jo ferdig med alle teorifagene. Om han da fortsetter, så får han jo ledige timer til å ta mer inn av det faget som han begynner på. Han vil jo ligge et halvt år etter, men da har han jo timer til å gjøre det nå.

Vi har jo fire stykker som har sluttet på elektro nå, karakterer og hele veien.

De klarte seg jo ganske bra, egentlig. Bra på eksamenen og sånt. Men så har jo en del av dem litt psykiske utfordringer som gjør at det er vanskelig for dem å stå i en jobb. Det kan se veldig bra ut for dem en stund, men så får de plutselig noe rart for seg, som gjør at arbeidsgiveren ikke klarer å håndtere dem.

Men du sier at de har sluttet, har de sluttet midt i året?

Nei, altså, de er ferdige.

Ferdig her, men så kommer de ikke videre?

Ferdig, og så får vi dem liksom ikke ut i ... noe av dem, jobb, men ikke alle, for de prøver seg på en eller annen jobb. Så går det veldig bra, de får masse skryt, og så er det litt sånn «hvor ble det av ham?», «hvorfor dro du?». «Nei, jeg vet ikke, jeg». Og så kommer de ikke tilbake. De tør ikke, eller får ikke til. Det er en psykisk sperre for å komme ut døra på jobben.

Plutselig så ble det skummelt, selv om alle skrøt av deg. Det er litt slike utfordringer vi driver med nå, da. Det er ikke så lett å få gjort noe med.

Og så er det jo noen ganger at vi får inn elever som det ikke nødvendigvis går frem av sakkyndigs vurdering om de er egnet i de forskjellige yrkene. For eksempel i elektro, da, så er det veldig viktig at du bør være passe oppegående. Det er klart at de oppnår kanskje en modning i løpet av perioden de er her, men det har jo hendt at vi har sett at denne eleven kan rett og slett ikke bli elektriker. Før hadde man jo noe som het hjelpemontør, for eksempel, som da gjorde at du kunne jobbe som en elektriker men uten fagbrevet. Men det har de gått bort fra nå. Det er ingen som bruker det lengre av elektrikerne. Alle skal ha ordentlig utdanning. De skal ha fagbrev. Da har vi prøvd å pense dem inn på andre linjefag, da. Vi hadde i alle fall én hos oss. Eller, to blir det nå.

Det er vel en del av dere som har jobbet litt ulik tid her, sikkert, men har det skjedd noen endringer i løpet av årene som har gått? For dere som har vært her litt lenge. Dere sa litt om det i sted, egentlig, at det var litt endring av elevgruppen.

Ja, jeg må jo si at var vel mer «hopp-sa-sa», de fant på mye «hyss», det var hærverk, det var en del slåssing. Det var også narkotika da også. Det var mer liv i leiren. Men samtidig så funket de bedre i jobb. Så det har jeg sett. De var ikke så svake i jobben sin. De funket i jobben.

Så du sier at de psykisk syke, er det noe som det har blitt mer av?

Jeg har ikke vært her så lenge men ...

Jeg syns mye av dette angstgreiene og litt det her låsningsgreia, det har det blitt mer av. Vi hadde mer utagering.

Det var litt mer ramp før.

Jeg bare hører det dere sier, og jeg tenker det *du* sier kontra det *du* sier, som ikke har vært her så lenge. Kan dere da si at det går litt mer fra utagerende til litt mer angst og psykiske vansker er litt mer trend, eller?

De lager ikke masse bråk.

De sliter inni seg?

De elevene vi har hatt som har angst og sånt, de er jo også av den sorten som stort sett er alene på privaten. De har ingen omgangskrets.

De er ensomme?

Veldig ensomme.

Vi må dra hjem til han ene for å hente ham, ikke sånt. Prate med ham i en halvtime, ikke sant. Så blir han med, og så stopper han i døra, og så nei. Det blir vanskelig i dag, men i morgen blir det bedre. Og så blir han ikke med likevel.

Men jeg tenker at det er ekstremeleven. For min opplevelse av de vi har i år, det er det at ... nå var det en gjeng på VG2, de skulle feire nyttårsaften sammen. Dra på hyttetur. Vi kjører jo på turer med VG1 og VG2 sammen. Mitt inntrykk er at det er veldig få en bare er helt alene. De fleste har noen å være sammen med.

De er mer stille.

Men er det på at de finner noen her, eller?

Vi har hatt flere som har vært alene, og så er foreldrene happy for at her har de funnet hverandre. De drar ut på tur og ordner og styrer og har det kjempegøy. Men før så var de alene alle sammen. Mange av dem.

Men det er litt sånn at likesinnede finner likesinnede her, da?

Ja. Vi jobber jo mye med sosiale relasjoner også.

Og så er vi jo veldig tett på elevene. Vi holder til i vår fløy av bygget, nærmest. Vi har jo felleskontor alle sammen, og informasjonen går veldig fort. Vi er jo bare fem meter unna elevene der de oppholder seg når de ikke har undervisning. Det setter de veldig pris på. De har jo også selvfølgelig adgang på alt som er på skolen, men de holder seg veldig ofte – som du sier – like barn leker best.

Men dere som lærere, jobber dere på ordinært også, alle sammen? Eller jobber dere bare på TO?

Nei, det ville ha vært for lett. [Latter].

Jeg jobber på ordinært, men jeg er ikke yrkesfaglærer, da. Norsk og engelsk. Men jeg har bare jobbet der de siste fem årene etter at vi fikk elever med utredninger. Så jeg vet ikke hvordan det var før, men de vi jobber med nå er jo folk med spesifikke vansker i en eller annen form.

Men underviser du på TO og ordinært, eller?

Ja.

Nei, vi jobber på TO.

Jeg kan gjøre litt begge deler, men nå er jeg bare her.

Og dere underviser bare på ...?

Nei, jeg er på ungdomsskolen også.

Du er på ungdomsskolen og her. Og dere er bare på tilrettelagt avdeling på yrkesfagsdelen, eller?

Ja.

Og jeg er fellesfag. Norsk, engelsk og samfunnsfag.

Både på ordinært og her?

Kun her.

Men det er jo bare i år, ellers har du jo vært ...

Service og samferdsel på ordinært.

Og du?

Kun yrkesfag.

Ja. Så det er litt ulikt.

Du spurte om det i sted rundt hvordan elevene er nå i forhold til før. For fem til ti år siden så var elevene mye sterkere faglig. Man kunne sette i gang prosjekter, og de kunne være selvgående i mye større grad. Nå må de leies hele tiden, og hele tiden vartes opp og hjelpes.

Men de sier nesten det samme på ordinært, da.

En samfunnsutvikling.

Det er det der elektroniske alteret som gjør det. [Latter].

Men for dere som jobber på TO, hvordan er samarbeidet innad avdelingen og ellers på skolen? Har dere mye samarbeid dere på avdelingen mellom? Den tiden her er vel samarbeid?

Vi deler vel alt med hverandre, holdt jeg på å si. Når noen sitter og lur på noe og river seg i håret og lur på hva de skal gjøre – det håret de har, da [latter]. Neida.

Vi gjør jo en del sammen, da. Vi har bakt pizza med helse. Vi på design. Eller ikke bakt, da, vi kjøpte [latter].

Vi pepper hverandre opp så mye vi kan.

Vi er mye sånn i hverandre, både lærere og elever, egentlig.

I morgen så skal vi ha samling inne på elektrolaben. Da skal alle komme og se på den årlige elektrokonsernten. Lager masse bråk.

Samarbeidet på skolen sånn ellers? Jeg tenker på dere som har fellesfag, har dere samarbeid med de andre fellesfaglærerne, eller?

Nå er det slik at det fra – som kommer inn til oss, og samarbeider og er kun på TOPP – men jeg samarbeider aktivt med lærerne fra ordinært, og underviser i fellesfagene.

Vi har jo muligheten til å ha to lærere. Og det er jo veldig brukbart, da, at vi støtter hverandre sånn. For man bruker jo mye tid på å finne veier inn til enkeltelever. Så at man er to, det er veldig viktig.

[Mange bekrefter]

Vi har for bra relasjoner, nesten. For de driver og sender meldinger og ringer kvart over elleve på en søndag, og sånt. De har kontakt med oss.

Hvordan tenker dere at kunnskapen er på resten av skolen er i forhold til TO, TOPP-avdelingen deres?

Hvordan kunnskapen er?

Vet de andre lærerne på skolen hva dere holder på med, hva dere jobber med, elevgruppen dere har?

De vet en del, men alt for lite i forhold til hva de bør kunne for å kunne gjøre maksimalt ut av dette. Det er mange som kommer med tilbakemeldinger på at de ikke vet hvordan de skal skape relasjoner til elevene på en annen måte enn på ordinært løp, men er ganske usikre i forhold til hvordan de skal undervise dem. Der kommer de til oss for å få innspill. Noe vi selvfølgelig gir.

Vice-versa, tenker jeg. Det er mye vi kan lære av de som jobber bare på ordinært, også. Men det som har vært kjekt i høst er at vi har hatt veldig mange lærere i naturfag, matte, kroppsøving, engelsk. Som underviser både her og der. Det er jo veldig fruktbart. For da kommer det interessante diskusjoner. Og som Erik sier, hva gjør jeg nå i denne gruppen her? Og så diskutere det. Prøve forskjellige tiltak. Erik og jeg har jobbet to nå i mange år, så nå er vi der at nå kan vi nesten bare se på hverandre så vet Erik at nå må han ta med en av elevene ut for en kjapp feedback. For eksempel. Men det som jeg syns er veldig moro er at det er en pedagogisk utfordring hvert bidig minutt, nesten. Det syns jeg er veldig moro.

Vi ser jo også en god del av elevene fra første til andre. Det er veldig spennende å se hvordan tryggheten vokser. Når man kommer her, så er det veldig sann å skape trygghet det dreier seg om. Relasjoner.

En annen ting er at de kan ha veldig like fravær.

Lite fravær?

Lite fravær.

Ja, det er veldig viktig å ta opp. Der er jo ikke borte.

De går fra 90 % fravær til 8. De kommer. Og jeg skryter av dem. Dere kommer, og det er helt topp. Og så hender det at jeg ringer, og så er det «jeg er forsinket, jeg kommer en time senere». Og så sier jeg «flott, flott at du kommer!».

Generelt sett så har jeg inntrykk av at elevene liker seg bedre her når de kommer hit og er sammen med oss, enn hva de gjorde på ungdomsskolen. Det tror jeg er gjennomgående hos de aller fleste.

Han ene eleven bor på institusjon. Det var så glatt vei at institusjonen nektet å kjøre ham til toget. Så forlangte han å bli kjørt, og så kjørte de til de havnet i grøfta, og så går han. Han må løpe siste stykket for å rekke toget. Han går i én time for å komme seg til toget. Går og løpet. Så kommer han på bussen. Bussen kjører i grøfta, og han går et stykke, og så orker han ikke å gå lengre. Så ringer han til meg og spør om jeg kan hente ham og kjøre ham resten, for han var så seint ute [latter]. Han brukte to timer på å komme seg på jobben. Han *skulle* på jobben.

Men lærertettheten... de har grupper på åtte. Dere sa at dere har to lærere. Har dere to lærere på åtte elever, stort sett? Eller er dere alene?

På 16.

På 16, ja. To lærere på 16, ja.

Ja. Vi kunne jo ha delt opp i to. Det er jo litt ulikt hva man gjør.

Er det for fleksibiliteten når dere har dem sammen?

Ja, vi har fått til noe der.

Men det er i fellesfagene, ikke sant?

Det er ikke gjennomført der heller, for de er jo parallelt i engelsk ... vi har foreløpig valgt å være hver for oss. Det kan jo være lurt.

Men har dere mulighet for å gjøre det dere ser i forhold til elevmassen?

[Bekrefter]

Men på bygg og sånt, har dere da åtte i gruppa?

Nei, nå har vi to grupper på fem. Jeg er alene med dem og [latter]. Driver med redskaper og svirrer rundt og skjærer og kapper. Jeg må jo være ... jeg må jo av og til på do, jeg må jo av og til ut, jeg må jo følge med ...

Det burde ha vært en lærer til på ...

Det skulle ha vært det. Jeg har ikke øyne i nakken, og jeg må si at du går litt fra at det ikke skal skje noe, og noen ganger så nekter jeg og sier «ikke rør noe verktøy nå». Og så er vi ute på byggeplass også. Når vi skal bygge noe der ute, så har det også noe med sikkerhet å gjøre. Når du skal drive å undervise så er det kjekt å være to stykker. Det er en som stadig må gå foran og holde på. Når du står og staker, da, så står det plutselig fire stykker som lurar på noe.

Men sånn avslutningsvis: Tenker dere at man kan klare seg uten dette som et tilbud?

Nei.

Overhodet ikke.

Nei, nei, nei.

Jeg syns synd på elevene som ikke skal kunne ha dette tilbudet. Det virker jo i dag som om det ikke er fleksibilitet eller aksept for den lille gruppen som da ikke føler den mestringa, og

som går gjennom ungdomsskolen fordi det på en måte er en plikt. Som egentlig kanskje bare har lyst til å jobbe, eller ut i lære, eller bare er skolelei, liksom. Så er det ikke noen aksept, det er sånn at man skal inn på ordinært, og man skal fullføre videregående. Og det er noe som er kjempetrist, om det ikke er noe som kan fange opp elevene på noen måte.

Hvem skulle det vært?

De har ingen ... hvis man ryker ut av videregående, så har man jo ingenting. Da må man på en måte ... man blir jo fanget opp av OT eller noe sånt, da, men.

Har dere jobbet såpass lenge dere alle sammen at dere vet at dette her er et diskusjonstema, skal vi opprettholde tilbudet, skal vi ikke dette... dette har jeg hørt så lenge jeg har jobbet innen videregående skole. Jeg har jobbet i over ti år, nå. Hvorfor tror dere dette opprettholdes? Det virker som det er mye prat om det, men det ser kanskje ikke ut som det touches så mye?

Jeg tror at når politikerne tenker seg gjennom, så forstår de det samme som oss, at vi har et viktig oppdrag. Vi skaper skattebetalere fremfor navere. Rett og slett.

Det er mange av disse som kommer fra ungdomsskolen som er umotiverte, skolelei og alt mulig sånn. Det de nettopp trenger i livet er å bli sett, å føle en liten form for mestring, slippe det der evige jaget om at nå får du anmerkning, kommer for seint ... det er mer den helhetlige biten med at du ser at det mennesket trenger noe som kan være positivt. Så er det nok til å få dem til å fungere kjempebra.

Det er ikke noe problem å få dem til å stryke. Arbeidsgivere, de ser på orden og oppførsel, de ser på fravær. Bare det å gi anmerkninger, jeg kunne sikkert sittet og krysset hele dagen hvis det var det om å gjøre. Men hvis du skal ha den relasjonen til eleven og i det hele tatt komme noen vei, da nytter det heller ikke at andre utenforstående kommer inn og sier «nei, det må du skrive anmerkning for, bla bla bla». Det spørres situasjonen, det! Noen ganger så må du skrive, du skal skrive, men noen ganger så skal du ikke gjøre det.

Man må komme med en forklaring. Snakke med dem der og da.

Ja. Og den relasjonen der, det kan ikke andre blande seg inn i. Ikke sjefen vår, ingen andre.

Den er der og da. Og det er dritviktig å ta vare på den. Nei, vi ser at de har lite fravær. Hadde de ikke likt seg, så hadde de ikke giddet å komme, da vel.

Da takker jeg veldig mye for at dere har tatt dere tiden. Det var veldig, veldig snilt.

[Avslutter]

Fokusgruppeintervju Skole 3

Intervjuer

Man glemmer den fort, men den tar jo opp ting. Jeg er masterstudent som tar en master i spesialpedagogikk, og temaet mitt er å se mer på de tilrettelagte opplæringsgruppene rundt omkring. Er de like, er de ulike? Hvis de er ulike, hvem er eleven? Er eleven den samme nå som tidligere, etc. Nå er jeg glad for at jeg har kommet hit til dere, og får høre hvordan dere gjør det. Da tenker jeg at ... guiden min den ble borte ... litt med hva som kjennetegner deres avdeling her på Skole 3?

Det er store grupper, ikke sant.

Det er store grupper. Det har blitt utvalget mitt, for det blir jo fort veldig mye. Så det er de store gruppene, og det er de som da er nærmest ordinære. Som ikke er ordinært.

Så vi skal bare tenke på de når vi snakker nå?

Tenk på dem når du prater, ja. Det er de elevene.

[Bekrefter]

Ja, for det var jo sånn at før, når det var store – eller, man kalte dem firer- og åttergrupper. Men før – man skal ikke så mange årene tilbake – så var det såpass oppegående elever at vi fikk dem videre på ordinært. Men det som har skjedd de siste årene er at de som gikk i mindre grupper før, de har havnet på store grupper, og de som havnet i store grupper før, de har havnet på ordinært. Og så har man da kanskje veldig dårlig fungerende i mindre grupper. Så dermed er det ikke så lett som før å få dem videre. Det er i hvert fall min erfaring fra mine elever. Fremtiden er vernet bedrift. Det er vanskelig å få dem ut i jobb, for de sliter.

Får elevene karakterer hos dere?

Nei.

Ingen?

Jo. I orden og adferd. Også er det i noen fag hvor de har en styrke til å følge et ordinært fag.

Engelsk, samfunnsfag, norsk, matte. Fellesfagene.

Før så hadde vi jo elever som i utgangspunktet ikke fikk karakterer, men vi så det an. Så de tok en test, og så gikk de inn i ordinære klasser hvis de var sterke nok. Det har vi holdt på med i mange år. Men vi har ikke VG1 over to år slik som andre har. Vi har mer det at vi har sett den enkelte. Det er klart at når vi har så stor skole som det vi har, så har det alltid vært elever som har kunnet gå inn i en mattegruppe eller norsk eller hvilket som helst fag. Men i de siste årene så har vi blitt mye mer pålagt at alle skal ha – hvis de kan – og «er det ikke flere som kan få karakterer»? PP-tjenesten har vært veldig sånn «vi på avdelinga må en egen gruppe». Også har det jo også vokst opp en ny gruppe på tilrettelagt, og det er jo studiespesialisering.

Det har blitt mye større. Vi har elever som er veldig faglig sterk, men som er psykisk syk. Eller aspergers eller andre typer ting – som ikke klarer å være i ei gruppe. Da er det klart at når vi har den gruppa, så trenger vi også flere lærere som har kompetanse i norsk og, altså, har mulighet til å gi karakter på studiespesialiseringsnivå.

Men tilbudene dere har, hva er det dere har? Dere har på TO åttergrupper?

Vi har design og håndverk, vi har produksjon, TIP og helse og oppvekst.

Helse og oppvekst. Og studiespesialisering.

Og studiespesialisering. De var på mindre grupper før, men har nå gått over til større.

Hvor jobber dere... altså, jobber dere bare på TO-avdelingen, eller har dere ordinær undervisning også?

Noe ordinær.

Jeg jobber bare her.

Du jobber bare her. Og du ...

Jeg har fire karakterklasser, eller jeg har fem i år.

Du har fellesfag?

Ja. Samfunnsfag.

Og jeg har design- og håndverksklassen.

Jeg har TIP-klassen, også har jeg noe på bilskade og lakk. På ordinært. Jeg er tilsatt på ordinært, og utlånt. Hit.

Jeg er bare på helse og oppvekst. Jeg er jo rådgiver og fagkoordinator i tillegg.

Er du det for TO-avdelingen og ...

For TO-avdelingen. Så jeg driver med inntaket nå. [Latter]. Litt småstresset.

Jeg har bare medier og produksjon.

Bare medier og produksjon.

Jeg er løsarbeider i fellesfag. Matte. [Latter]. Jeg pleier å si det. Også har jeg en del på en-til-en, og mindre grupper. Bare på tilrettelagt.

Hvem er og hvem kan søke på disse tilbudene? Det dere har, da, hvordan finner elevene dere?

Det begynner faktisk i oktober. Tilmeldingen til PPT begynner faktisk i oktober, der man tenker ut hva den tiendeklassingen skal gå til høsten. Så fra oktober, november og desember så har vi veldig mange som kommer på besøk. Vi har prøvd på å ha åpen dag, men vi har veldig mange elever her som syns det er vanskelig å gå i flokk. Og skrive at de skal på tilrettelagt. For da er det veldig åpenbart, for det er jo på ungdomsskolen at det vil vise at man går i to forskjellige retninger. Mye sorg, egentlig. Sorgsbearbeiding ved det å gå på tilrettelagt.

Det er det blant foreldre også.

Ja.

Altså den der at de tror – de ønsker jo for eleven sin – for barnet sitt, at de skal gjøre det beste – det blir jo litt frustrasjon som vi kanskje får i retur slik at – hvorfor ikke – altså, «de kommer jo ingen vei», eller «lekeskole».

Men det er jo klart at slik samfunnet er nå – det er jo virkelig press – «åh, har du unger, hva gjør de? Går det bra på skolen?». Det er jo tuftet så innmari på ... det er klart at da har du plutselig ikke så mye å slenge med, når du plutselig har en unge som – eller du føler deg jo mislykket. Så er det jo vår oppgave å fylle det. Med praktiske ting, eller med ting som de mestrer. Det er jo klart, vi har elever som er virkelig flinke til å jobbe. De tar ikke mange pauser for å se på mobilen eller et eller annet. De forholder seg til de rammene som er.

Nå er jo åttergrupper ... noen har kanskje jobbet korte og lengre tider på TO-avdelingene. Men har det vært noen endring i elevengruppen? Elevene? Det sa du egentlig litt om i sted. Hvordan var eleven før, og hvordan er den nå? Hva er liksom kjennetegnet på TO-elever i dag? Hva er det de strever med?

De strever med lærevanskelig.

Psykiatri. Jeg merke jo det at den har kommet mer inn. Enormt, altså.

At den har vært økende?

Ja, den har vært økende. Absolutt.

Også er det elever fra andre kulturer også. Som jeg ser gjennom hele grunnskoleløpet har slitt. Å få de ungene på skolen. Også er de så vant med at de kan skli unna og la være å møte opp. Har et helt annet forhold til klokka. Så sliter de psykisk, for de har lidd av omsorgssvikt. Jeg vet ikke om det er ekstra ille innenfor en del familier. Andre kulturer og det med å forholde seg til psykiatrien. Skammen ved å oppsøke hjelp. Jeg vet ikke ... det er mange rare problemstillinger.

... det språklige, og så tror man veldig lenge at det er språket. Men henger alle disse «hæ» og så tror man det helt sikkert er språket. Men så viser det seg at det ligger en generell lærevanske under der. Eller andre sammensatte problemstillinger. Det tar mye lengre tid å fange opp.

Men disse elevene ...

Jeg tenkte på at – nå har ikke vi så mange elever med fremmedspråklige ... eller som du sier, fremmed kultur. Kanskje du har litt mer enn andre. Men jeg tenker at de sliter med de samme utfordringene som de andre elevene vi har på avdelingen. Faktisk. Både psykisk og ... så det kan godt hende at du har hatt en eller to som strever med det du sier. Jeg har hørt du har sagt

det flere ganger. Selv om jeg ikke er enig med deg. Men de sliter. På vår avdeling så er det kjempestore utfordringer. Og det er ikke bare elever med en annen kulturell bakgrunn slik som du presiserer. For det er ikke så mange.

Jeg har hatt tre stykker nå i det siste. Det er de samme problemene med å skjønne det norske systemet. Få det de har rett på. Det er *klart*, det gjelder jo andre også. Men jeg tror at det ... ja, jeg tror det er mye kompliserte og traumatiske forhold de kommer fra. I Norge har vi jo hatt fred i mange år. Det er ingen av oss som har opplevd krig. Men de som kommer fra andre land har opplevd veldig mye. Så det er ikke for å diskriminere noen ...

Nei, men det er ikke det jeg sier, men du som pedagog – og kanskje du ikke er spesialpedagog heller – så er dette et faktum, rett og slett, når det gjelder det du kjenner til. Hvor kanskje også hvor du som en voksen som skal jobbe her kanskje bidrar til å gjøre mer. Og ikke prøver å lage det skillet som du gjør. Det er det du gjør. Jeg har hørt det mange ganger. For det er jo unødvendig.

Det kan vi ta en annen gang.

Men det er unødvendig, for vi har en utfordring her. Som du vet om. Og du har det kanskje nært også. Så du burde skjønne bedre ...

Gruppestørrelsen som sådan er jo i utgangspunktet en åttergrupper, men er det sånn at det er åtte på gruppene, eller hender det at det blir vurdert til færre?

Sjeldent færre, men det har vært år der vi har hatt ti eller elleve. Så ofte er det ... kanskje vi ett år hadde seks, men det tror jeg var unntaket.

Så i utgangspunktet så fylles det opp med åtte elever, uavhengig av hva elevene sliter med som sådan?

Ja, åtte-ni.

En ting som jeg også har sett litt av, det er kanskje mer typisk på mekk, at det er stadig flere adferdsvansker. Også blandet man dette med helt andre typer plager. Når du har en som er fem år i hodet og setter ham sammen med en som har store adferdsproblemer, så kan det også skape en del ugreie forhold. Det syns jeg at jeg har sett mye mer av i det siste, spesielt inne hos meg.

Det er sammensetningen av grupper, og det ser jo ikke blir tatt hensyn til.

Nei, overhodet ikke.

For det er det som er – det ser vi jo, at sammensetningen av elever, det er så viktig. Det faglige spiller ingen rolle, men at de passer sammen. Slik at de kan løfte hverandre opp. Men det som skjer, er at det går etter linjer nå, eller hva de nå er såkalt interessert i. Så da er man jo avhengig av rådgivere på forskjellige skoler. Og der er det jo ymse. Jeg blir sjokker noen

ganger. Men så er det sammensetningen, det er jo klart at det er vanskelig. Man kjenner jo dem ikke på forhånd. Men man ser jo det at sammensetningen har mye å si. At de har noen å se opp til og strekke seg etter. For de som har diagnoser, de er så lettpåvirkelige. De sier jo at ... det er jo det som avhenger av om de har ei ålreit gruppe. Hvilken retning de tar.

Disse elevene, de kommer jo med masse papirer. Det er vel da rådgivere på ungdomsskolen og PPT. Er det sann? Som søker de hit?

Ja.

Diskuteres det da ... dere møter eleven. Du møter dem?

Nei, i år blir det jo noe helt nytt. Men i fjor, helt frem til i fjor, så fikk vi jo den bunken av de som hadde søkt til oss, rundt vinterferien. Før, etter. Så satt jeg og avdelingsleder og leste gjennom alle. Vi så på hvem som ville passe oss, ut ifra den gruppen vi hadde. Vi kan jo ikke takke nei, men det er jo klart at de som er multifunksjonshemmede, de er det jo Nesodden og Drømtorp. Men de har jo rett til å søke. Men da kan jo vi si at de faglige utfordringene de har – de trenger jo kanskje heis – og slikt som de har på de overnatteskolene. Så det kunne ikke bare være slik at vi ikke likte dem. [Latter]. Dere skjønner hva jeg mener? Også ga vi det til fylket og PPT, og sa at dette var vår innstilling. Vi hadde ofte for mange søker. Så hadde vi møte i fylket i mars/april, hvor vi så på hvordan vi kunne plassere eleven. Også kom vi tilbake og kunne ta inntaket og se hvem vi hadde. Men i år er det jo fylket som skal gjøre hele pakka. Så vi er jo kjempespente. Når vi hadde litt hånd om det, så begynte jo vi å tenke litt på ... her er det en som hører dårlig, kanskje vi må inn med de ... vi begynte å jobbe med elevene allerede kanskje i februar, og innlemmet alle kontaktlærerne og hadde overføringsmøte i mai. I juni kunne vi begynne å bygge det huset vi trengte til neste skoleår. Men nå vet vi ikke. Det blir i hvert fall ikke før i mai, kanskje juni, at vi får beskjed om hvilke elever som skal begynne hos oss. Så vi er veldig spente.

Det har kanskje litt med møte dere får med eleven også. Hvordan ...

Ja. Og det er ikke sikkert at vi kan ta det møtet før etter sommerferien. Jeg tenker at alle dere som sitter rundt bordet her, det er sikkert litt okay å ha truffet de elevene så tidlig ...

[Mange bekrefter]

...for en ting er at jeg begynner i februar som rådgiver, men dere begynner i mai å tenke på den gruppa dere skal ha i august. Hva er det lurt å gjøre og ikke. For det er masse ... skjult forberedelse.

Som oftest så skriver vi disse IOP-ene også – for vi er godt kjent med elevene – men selvfølgelig så har vi den muligheten også, å justere senere. Det gjør vi ofte.

Men her får eleven gå ett år på VG1?

De kan gå fire år på VG1. Til og med fem. De fleste er her tre, da.

Så selv om dere ikke har VG1 over to år, så har dere VG1 som kan gå over mange år.

Ja. Så prøver vi jo å ...

Bygger dere opp til karakter i fagene – for dere sa at det var noen fag man kunne ta ...

Ikke i programfagene.

Bare fellesfag.

Helse og oppvekst har av og til – hvis kart og terreng passer, så har jeg ei karaktergruppe. I år har jeg kommunikasjon. I fjor hadde jeg yrkesutøvelse. En av de tre som er programfagene, på helse og oppvekst på ordinært. Også har jeg YFF.

Man kan si at dette er Skole 3-modellen? Nå er jo dere sistemann i rekka, så da ser jeg jo at alle skolene har sitt opplegg. Ingen er helt like, selv om de i utgangspunktet kan se like ut. Når man går inn på nettet og ser på Skole 3, Skole 1 og Skole 2, så ser de egentlig helt like ut. Da tenker jeg – hvordan vet elevene, avgiverskolene, forskjellen på innholdet dere har, da?

Det er jo som sagt besøk fra oktober og helt fram til nå. De siste var vel på besøk på tirsdag.

Var det mye rådgiving og besøk?

Mange på rådgiving. De fleste drar på alle tre. Jeg tenker at det er noe som tilhører oss.

Men det er jo fint, for jeg tenker at hvis jeg hadde vært en mor og skulle gått inn og sett på det, så tenker jeg «hvordan vet folk at de skal dit?». Nå skjønner jeg at det veldig mye jobbing fra skolen og samarbeid mellom skolene.

Men det kan være elever som er så faglig sterke at de antagelig kan gå VG1 over to år. Da vil jeg som rådgiver si at jeg syns at de faktisk skal dra til Skole 1 og Skole 2 og sjekke ut det. For de har en mye mer slik type modell. Av og til så sier jeg «vet du hva, jeg tror du vil passe hos oss. For du er den eleven som trenger mye hjelp, men som kanskje har ett eller to fag». Vi er 55 elever, og da tenker jeg at det er en styrke at vi er såpass mange. At det også går an å finne noen sosiale vennskap. Vi har mange elever som har sluttet her, og som har sin vennekrets blant de som de gikk med her. For det er klart at det er mye integrert ensomhet, som jeg har skrevet på denne lappen her. Spesielt ... de har jo lavere sosial kompetanse enn oss. Enn den generelle befolkningen, vil jeg si, når de begynner her.

[Mange bekrefter]

Det er jo noen elever hvor foreldrene ikke har skjønnet hva tilbudet er. Har jeg inntrykk av. At de trodde at det var vanlig, også var det ikke det.

Det er klart at ... det er jo slik som jeg sa i sted, det er jo faktisk en del sorg her. I begynnelsen da jeg begynte på videregående, da tenkte jeg «hallo? Har de ikke skjønnet det før?». Men det er klart at som mor, da jeg begynte å få unger på videregående, så er det jo da

det blir så utrolig klart. For på ungdomsskolen så kan du sitte bakerst og smile og se ut som de andre. Og kanskje gjemme deg litt. Men på videregående kan du ikke gjemme deg. For da er det «hva vil du bli? Hva skal du bli?» og alle de tingene der.

[21:11 uklart] på avdelingen i seg selv.

Nå er det jo to av dere som jobber på ordinært. Men har dere noe samarbeid med andre avdelinger på skolen som sådan?

Litt av det. Når jeg har karakter, så kalibrerer jeg det litt med helse og oppvekst. For det er veldig fort at man enten blir for snill, men veldig ofte så blir man for streng. For man har ikke det hele bildet som andre har. Så det gjør jeg. Har samarbeid med dem.

Vi burde kanskje hatt det, men jeg har undervist fem år på ordinær fra før, så jeg føler at ... jeg har den bakgrunnen, da.

Hvor lenge har du vært her nå, da?

To år. Men du burde sikkert gjøre det, kanskje, for å få litt faglig... jeg vet ikke. Det er noe med tid og sånt, da.

Kombinere, ikke sant. Senere, hvis det passer.

Vi har jo spurt han ene om han kan komme på møte, og bla bla bla. Men vi har liksom ikke fått tid til det.

Jeg tenkte på at én viktig greie i utdanningen deres, det er jo utplassering i arbeid. I år er det første året at jeg har det slik at alle er utplassert samme dag, helt fra første året. Så vi har fredager, da er alle ute i arbeid. Jeg har ei som er psykisk sliten, og hun tar fri den dagen. Også har jeg ei som jobber tre dager i uka, ei som jobber to dager i uka. For å få dem mer og mer over i arbeid, så øker vi dagene for hvert år de er her. For å gjøre dem i stand til å stå i en jobb. Så har jeg ei som er så forvirret at det å jobbe én dag i uka – da var hun helt håpløs på den kafeen – for hver uke glemte hun hva hun skulle gjøre. Så hun måtte læres opp hver gang. Men så gikk vi over til to dager i uka, og da syns sjefen at det hjalp litt. Tre dager i uka, da husket hun. Det er ting som spiller inn. Men så er det et problem, da, at noen plasser så er det så mange som er supersære. Da er det ikke så lett å få ut alle.